

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARI VE
GİRİŞİMCİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

NAZLI CAN KEKEÇ

AMASYA
Ağustos – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARI VE
GİRİŞİMCİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan
Nazlı Can KEKEÇ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA

AMASYA – 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Nazlı Can KEKEÇ tarafından hazırlanan “OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARI VE GİRİŞİMCİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 18/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Erol ATA

Başkan : Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Kayhan BOZGÜN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

Doç. Dr. Hadi BELGE
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

18/06/2025

Nazlı Can KEKEÇ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARI VE GİRİŞİMCİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nazlı Can KEKEÇ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA

Bu araştırmada, Hatay ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yöneticilerin iş motivasyonları ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcıların cinsiyeti, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, görev yapmakta oldukları okullardaki öğrenci sayısı, görev tanımları, mesleki kıdem yılı ve yöneticilikteki kıdem yılı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 400 okul yöneticisi katılmıştır. Okul yöneticilerine ilişkin veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği” ve “Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verileri değerlendirilmek için tanımlayıcı analizler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre genel motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin iş motivasyonu, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri lisans mezunu yöneticilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Okul müdürlerinin genel iş motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin müdür yardımcılarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, okul öğrenci sayısı, görev, kıdem yılı, yöneticilik kıdem yılı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada, girişimcilik düzeyleri ile genel iş motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre; hizmet içi eğitimler zenginleştirilmeli, atama süreçlerinde motivasyon ve girişimcilik ölçütleri dikkate alınmalı, destekleyici politikalar geliştirilmeli ve farklı yöntemlerle kapsamlı araştırmalar yürütülmelidir.

Anahtar Kelimeler: girişimcilik, motivasyon, yönetici

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' WORK MOTIVATION AND ENTREPRENEURIAL LEVELS

Nazlı Can KEKEÇ

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Educational Sciences, M.A., June/2025

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Erol ATA

This study aims to examine the relationship between work motivation and entrepreneurial levels of administrators serving in Ministry of National Education–affiliated schools in Hatay Province. In this context, the variables of participants' gender, educational status, type of school in which they serve, student population of their schools, job descriptions, professional seniority, and administrative tenure were examined. A total of 400 school administrators participated in the research on a voluntary basis. Data pertaining to the school administrators were obtained using the “Personal Information Form,” the “School Administrators' Work Motivation Scale,” and the “School Administrator Entrepreneurship Scale.” Descriptive analyses, independent-samples t-tests, one-way analysis of variance, and Pearson correlation analysis were employed to evaluate the data. Research findings indicated that female school administrators exhibited higher levels of overall motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, and commitment compared to their male counterparts. Administrators with postgraduate education demonstrated significantly greater work motivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation than those holding only bachelor's degrees. It was also determined that principals scored higher on overall work motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, and commitment than vice-principals. School administrators' entrepreneurship levels showed no significant variation by gender, education, school type, enrollment, position, or length of professional or managerial experience. Significant positive relationships were found between entrepreneurial levels and all dimensions of work motivation and commitment, suggesting that administrators' motivation directly influences their entrepreneurial behaviors. The findings call for enriching in-service training, integrating motivation and entrepreneurship criteria into appointments, fostering supportive policies, and pursuing comprehensive multi-method research.

Keywords: entrepreneurship, motivation, administrators

ÖNSÖZ

Tez çalışmamı tamamlamamda emeği geçen herkese minnet ve şükran duygularımı sunma fırsatı vermektedir. Öncelikle bana her zaman inanan, destekleyen ve güven veren değerli aileme teşekkürü borç bilirim. Annem Ayşe SİPAHİ'nin şefkati, sabrı ve sonsuz sevgisi; babam Mehmet SİPAHİ'nin öğütleri, çalışma azmi ve örnek tutumu; bu zorlu süreçte yaşam enerjimi ve motivasyonumu korumamda en büyük dayanaklarım olmuştur.

Hayatımın her anında yanımda olan, akademik ve duygusal anlamda beni güçlendiren sevgili eşim Kadir KEKEÇ'e de en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Tezin her aşamasında bana moral vererek düzenli ve disiplinli çalışmamı teşvik eden Kadir'in anlayışı ve özverisi olmasaydı, bu süreci aynı huzur ve verimle yürütemezdim.

Ayrıca, değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA'ya içten rehberliği, eleştirel bakış açısı ve yol gösterici yorumları için özel olarak teşekkür ederim. Çalışma süresince gerçekleştirdiğim veri toplama ve analiz aşamalarında yardımlarını esirgemeyen okul yöneticileri, araştırma katılımcıları ve kurum çalışanlarına da teşekkür ederim.

Bu tezin ortaya çıkmasında akademik ortam sağlayan Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne ve Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulan destek için şükranlarımı sunuyorum. Son olarak, tüm arkadaşlarıma, çalışma arkadaşlarıma ve bana yol arkadaşlığı yapan herkese teşekkür ederim.

Nazlı Can KEKEÇ

18/06/2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları	6

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi	7
2.1.1. Okul Yönetimi	7
2.1.2. Okul Yöneticisi	8
2.1.3. Okul Yöneticilerinin Nitelikleri	9
2.1.4. Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri	10
2.1.5. Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları	12
2.1.6. Okul Yöneticisinin Görevleri	13
2.2. Motivasyon	14
2.2.1. Motivasyonun Tanımları	14
2.2.2. Motivasyon Kavramları	15
2.2.2.1. İçgüdü	16
2.2.2.2. Dürtü	16
2.2.2.3. Güdü	16
2.2.2.4. Güdusel Örüntü	17

2.2.2.5. İhtiyaç	18
2.2.3. Motivasyonun Önemi	19
2.2.4. Motivasyon Türleri.....	20
2.2.4.1. İçsel Motivasyon.....	20
2.2.4.2. Dışsal Motivasyon.....	21
2.2.5. Motivasyon Kuramları	22
2.2.5.1. İçerik Kuramları	22
2.2.5.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	23
2.2.5.3. Herzberg'in İki Faktör Kuramı	25
2.2.5.4. Alderfer'in ERG Kuramı	27
2.2.5.5. McClelland Başarı Güdüsü Kuramı	28
2.2.5.6. Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı.....	30
2.2.5.7. Hull'un Gereksinme-Güdü-Özendirme Kuramı	31
2.2.5.8. Süreç Kuramları.....	31
2.2.5.9. Douglas Mc Gregor X ve Y Kuramı	32
2.2.5.10. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	33
2.2.5.11. Porter ve Lawryer'in Beklenti Kuramı	34
2.2.5.12. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	35
2.2.5.13. Locke'un Amaç Yönelimi Kuramı	36
2.2.5.14. Pekiştirme Kuramı	36
2.2.6. Motivasyon Araçları.....	36
2.2.6.1. Ekonomik Araçlar.....	37
2.2.6.1.1. Ücret.....	37
2.2.6.1.2. Primli Ücret.....	37
2.2.6.1.3. Kara Katılma	37
2.2.6.1.4. Ödüllendirme	38
2.2.6.1.5. Sosyal Güvenlik ve Emeklilik Planları	39
2.2.6.2. Psiko-Sosyal Araçlar	39
2.2.6.2.1. Çalışmada Bağımsızlık	39
2.2.6.2.2. Statü ve Değer.....	40
2.2.6.2.3. Gelişme ve Başarı	40
2.2.6.2.4. Özel Hayata Saygı.....	40
2.2.6.2.5. Çevreye Uyum	41
2.2.6.2.6. Kendine Güven	42

2.3. Girişimcilik.....	42
2.3.1. Girişimcilik Kavramı.....	43
2.3.2. Girişimciliğın Önemi.....	44
2.3.3. Girişimcilerin Özellikleri	45
2.3.3.1. Liderlik	46
2.3.3.2. Kendine Güven	47
2.3.3.3. İçsel Kontrol Odağı	47
2.3.3.4. Yenilikçilik ve Yaratıcılık	48
2.3.3.5. Fırsatları Yakalama.....	48
2.3.3.6. Risk Alma	48
2.3.3.7. Başarı İhtiyacı.....	48
2.3.3.8. Belirsizliğe Tolerans	49
2.3.4. Girişimciliğı Etkileyen Faktörler.....	49
2.3.4.1. Kültür ve Eğitim	50
2.3.4.2. Sosyal Çevre	50
2.3.4.3. Psikolojik Faktörler	51
2.3.4.4. Yasal, Siyasal ve İdari Faktörler.....	51
2.3.4.5. Mali Çevre	51
2.3.4.6. Din Faktörü.....	51
2.3.5. Girişimcilik Yaklaşımları	52
2.3.5.1. Bireysel Yaklaşım.....	52
2.3.5.2. Firma Yaklaşımı	52
2.3.5.3. Çevresel Yaklaşım.....	53
2.3.6. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özellikleri	53
2.3.7. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Rollerı	54
2.3.8. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Uygulamalarının Okul Üzerindeki Etkisi	55
2.3.9. Okul Yöneticilerinin Girişimciliğini Etkileyen Faktörler	56
2.3.9.1. Bireysel Faktörler	56
2.3.9.2. Örgütsel Faktörler.....	57
2.3.9.3. Örgüt Desteğı.....	58
2.4. İlgili Araştırmalar	58
2.4.1. İş Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2.4.2. İş Motivasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
2.4.3. Girişimcilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	60

2.4.4. Girişimcilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
--	----

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği (SAWMS).....	67
3.3.2. Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği.....	69
3.4. Veri Toplama Süreci.....	70
3.5. Veri Analizi	71

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	73
-------------------	----

V. BÖLÜM

5. TARTIşMA.....	83
------------------	----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	89
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	111
Ek 1. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu İzni	112
Ek 2. Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	113
Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri.....	114
Ek 4. Araştırma Formu	115
ÖZ GEÇMİş	117

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	65
Tablo 2. Yönetici İş Motivasyonu Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama Aralıklarına Göre Sınırları ve Düzeyleri.....	68
Tablo 3. Yönetici İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları	68
Tablo 4. Güvenirlilik Testi Sonuçları (Cronbach's Alpha).....	69
Tablo 5. Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği İçin Sıklık Derecelendirmesi	70
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri, Normallik Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları	73
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları	74
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okulun Öğrenci Sayısına Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	81

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
KOBİ	Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
ISSCL	Interstate School Leaders Licensure Consortium
OYİMÖ	Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği
OYGÖ	Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
ANOVA	Analysis of Variance (Varyans Analizi)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşım Hatasının Karekök Ortalama)
GFI	Goodness of Fit Index (Uygunluk İyiliği İndeksi)
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uygunluk İyiliği İndeksi)
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
NFI	Normed Fit Index (Normlanmış Uyum İndeksi)
IFI	Incremental Fit Index (Artımlı Uyum İndeksi)
n	Örneklem büyüklüğü
Min–Max	Minimum – Maksimum
Ort.	Ortalama
Ss	Standart Sapma
t	t testi istatistiği
F	F testi istatistiği (varyans analizi için)
Sd	Serbestlik derecesi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin performansını belirleyen en temel faktörlerden biri olan iş motivasyonu, aynı zamanda girişimci yaklaşımların kuruma adaptasyonu üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Buna karşın, yöneticilerin sahip olduğu girişimcilik düzeyi ile iş motivasyonları arasındaki karşılıklı etkileşimin eğitim kurumlarındaki yansımalarına dair kapsamlı bilimsel çalışmalar henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Eğitim kurumlarının başarısında yöneticilerin sorumluluk ve liderlik rolleri, günümüz eğitim ortamlarının karmaşık dinamikleri karşısında giderek daha da kritik bir hal almıştır (Bush ve Glover, 2014; Leithwood vd., 2020). Okul yöneticileri; yalnızca kurum içi operasyonları yürütmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonunu desteklemek, paydaşlarla etkili iş birliği ağları oluşturmak ve yenilikçi uygulamaların okula adaptasyonunu sağlamakla da görevlidir (Spillane, 2006; Spillane vd., 2007). Bu bağlamda hem geleneksel hem de dağıtılmış (distributed) liderlik modelleri, okul performansının geliştirilmesinde temel belirleyiciler arasında yer almaktadır (Leithwood vd., 2020; Leithwood ve Riehl, 2005). Liderliğin yalnızca tek bir kişi tarafından yürütülen bir süreç olmayıp, öğretmenler ve diğer paydaşların da katılımıyla paylaşılan bir sorumluluk olarak ele alınması, okul ikliminde pozitif dönüşümlerin tetiklenmesini kolaylaştırmaktadır (Spillane, 2006).

Okul yöneticilerinin iş motivasyonu ise hem eğitim ortamının verimliliği hem de öğretmenlerin ve diğer personelin performansı üzerinde doğrudan etki göstermektedir (Ryan ve Deci, 2017). İş motivasyonu, bireyin örgütsel hedeflere ulaşmak için gösterdiği çaba ve bu çabayı sürdürebilme isteği olarak tanımlanmakta; özelde eğitim yöneticileri açısından bu motivasyon, okul iklimi, öğrenci başarısı ve toplumsal memnuniyet üzerinde belirleyici bir etki taşımaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde motive olması, okul içinde olumlu akademik kültürün tesisini hızlandırmakta; bu kültür, öğretmenlerin pedagojik açıdan yenilikçi yaklaşımlar geliştirme arzusunu beslemek

de dahil olmak üzere, öğrenci merkezli uygulamaların yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır (Leithwood ve Riehl, 2005). Ayrıca, iş motivasyonu yüksek yöneticilerin çalışanlarına olumlu model olması, profesyonel öğrenme topluluklarının (professional learning communities) etkinliğini artırmakta ve okul genelinde sürekli gelişim kültürünün beslenmesine katkı sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2017; Spillane vd., 2007).

Özellikle eğitim yöneticilerinin motivasyonunu inceleyen çalışmalar, içsel motivasyon (intrinsic motivation) ile dışsal motivasyon (extrinsic motivation) arasında ayrım yaparak, her iki kaynağın da farklı etkileri olduğunu vurgulamışlardır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). İçsel motivasyon, yöneticinin işi yapmaktan duyduğu doyum ve anlam bulma isteğiyle beslenirken; dışsal motivasyon, maaş, özlük hakları, terfi beklentisi gibi dış faktörlerden kaynaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Gürbüz ve Acar, 2019). Eğitim yöneticilerinde içsel motivasyon yüksek olduğunda, yenilikçi kararlar alma, risk yönetimi ve öğretmenlerine liderlik etme konularında daha proaktif davranışlar sergileme eğilimi ortaya çıkmaktadır (Gürbüz ve Acar, 2019; Ryan ve Deci, 2017). Buna karşılık, dışsal motivasyonun baskın olduğu ortamlarda ise yöneticiler, daha çok standart hedeflerin takipçisi olarak kalabilmekte; bu da okul yönetiminde yenilikçi süreçlerin önünü tıkayabilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015).

Son yıllarda eğitim yönetiminde “girişimcilik yaklaşımı” da giderek önem kazanmıştır (Morrison, 2000). Girişimcilik, yenilikçi düşünceyi, risk almayı ve liderlik vasıflarını bir arada bulunduran dinamik bir süreç olarak ele alınmakta; okul yöneticilerinin bu özellikleri, kaynak geliştirme, paydaşlarla iş birliği kurma ve değişim süreçlerini etkin biçimde yönetme kapasitelerini belirlemektedir (Hisrich ve Peters, 2002; Spillane vd., 2007). Eğitim yöneticilerinin girişimcilik becerileri, stratejik planlama, kurumsal gelişim ve toplumsal ihtiyaçlara hızlı yanıt verme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (De Keizer, 2017; Muşlu ve Özdemir, 2019). Örneğin, teknik ve meslek liselerinde yönetici olarak görev yapan bireyler, okul-aile-sanayi iş birlikleri yoluyla öğrencilere hem teorik hem pratik beceri kazandırırken, aynı zamanda finansal kaynakların çeşitlendirilmesi yoluyla okulun mali yapısını güçlendirmektedir (Mestry, 2016). Bu faaliyetler, girişimci liderlerin yenilikçi projelere ve sosyal etkisi olan çalışmalara yönelmesini teşvik etmekte ve okulun bulunduğu topluma katkı sağlama potansiyelini artırmaktadır (Hisrich ve Peters, 2002; Spillane, 2006).

Motivasyon ve girişimcilik kavramları pratikte birbirinden bağımsız gibi görünse de literatürde sıkça kesişmekte ve destekleyici etkileşim içerisinde değerlendirilmektedir (Byrka ve Żelazny, 2019; Gürbüz ve Acar, 2019). Motivasyon düzeyi yüksek yöneticilerin yeni projelere ve inovatif çalışmalara daha istekli yaklaştıkları, dolayısıyla girişimcilik süreçlerini

başlatma ve sürdürme konularında daha fazla gayret gösterdikleri gözlenmektedir (Byrka ve Żelazny, 2019; Gürbüz ve Acar, 2019). Buna karşılık, girişimcilik eğilimleri güçlü yöneticiler de iş motivasyonunu besleyici bir tutum sergilemekte; bu sayede sürdürülebilir yenilikçi yaklaşımların uygulanması daha kolay gerçekleşmektedir (Taştan vd., 2014). Yapılan çalışmalar, motivasyon ve girişimcilik arasındaki olumlu ilişkinin, okul yönetim stratejilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olduğunu ortaya koymaktadır (Byrka ve Żelazny, 2019; Leung vd., 2018; Taştan vd., 2014).

Eğitim yönetimi literatüründe iş motivasyonu ve girişimcilik üzerine yapılan çalışmalar genellikle ayrı ayrı ele alınmış; ancak bu iki değişkenin etkileşimine odaklanan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır (Mitra ve Ding, 2017; Leung vd., 2018). Mitra ve Ding (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yöneticilerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile girişimcilik tutumları arasındaki ampirik verilerin yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde, Leung ve arkadaşları (2018), Hong Kong'daki okul yöneticileri üzerinde yaptıkları araştırmada, motivasyon ve girişimcilik düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon tespit etmiş ancak farklı demografik ve bağlamsal değişkenlerin bu ilişkinin gücüne etkisini derinlemesine incelememiştir. Dolayısıyla hem motivasyon hem de girişimcilik boyutlarını eş zamanlı olarak ele alan, kapsamlı ve bölgesel farklılıkları dikkate alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Leung vd., 2018; Mitra ve Ding, 2017).

Ayrıca, eğitim yöneticilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi) ve çalıştıkları okulun niteliği (kırsal-kentsel, ilköğretim-ortaokul-lise vb.) gibi faktörlerin, motivasyon ve girişimcilik düzeyleri üzerinde belirleyici olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Gürbüz ve Acar, 2019; Taştan vd., 2014). Örneğin, Gürbüz ve Acar (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, kıdemi daha uzun olan yöneticilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu; buna karşın dışsal motivasyon kaynaklarının, kıdemi az olan yöneticilerde daha baskın olduğu raporlanmıştır. Benzer şekilde, Muşlu ve Özdemir (2019), kırsal bölge okullarında görev yapan yöneticilerin girişimcilik eğilimlerinin, kentsel bölgedeki yöneticilere kıyasla daha düşük olduğunu; bunun temelinde kaynak kısıtlılığı ve toplumsal normların etkili olduğunu göstermiştir (Muşlu ve Özdemir, 2019).

Hatay ili Antakya ve Defne ilçeleri gibi sosyo-kültürel açıdan heterojen bölgelerde yürütülecek araştırmaların hem iş motivasyonu hem de girişimcilik boyutlarında özgün bulgular ortaya koyma potansiyeli yüksektir. Bu ilçelerdeki okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarını değerlendiren, farklı demografik ve kurumsal bağlamları kapsayan bir analiz, bölgesel düzeydeki ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirme açısından önem taşımaktadır (Mestry, 2016; Muşlu ve Özdemir, 2019). Bölgedeki okulların ekonomik ve toplumsal yapısına

ilişkin veriler, yöneticilerin motivasyon ve girişimcilik düzeylerini anlamlandırmada ek bakış açıları sunacaktır (Leung vd., 2018; Mitra ve Ding, 2017).

Bu kapsamda, Hatay ilinin Antakya ve Defne ilçelerindeki okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler, eğitim örgütlerinde liderlik ve yöneticilik stratejilerinin yeniden tasarlanmasına, hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinin oluşturulmasına ve bölgesel eğitim politikalarının geliştirilmesine bilimsel temelli katkılar sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyleri ile girişimcilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, aşağıda sıralanan alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır.

- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde görev yapmakta oldukları okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde görev yapmakta oldukları okullardaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde görevlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde yöneticilikteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyleri ile girişimcilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Hatay ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yöneticilerin iş motivasyonları ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

amaçlanmaktadır. İş motivasyonu, bireylerin örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde gösterdikleri çaba ve sürekliliği belirleyen önemli bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Özellikle eğitim kurumlarında yöneticilerin iş motivasyonu, okul ortamının verimliliği ve sürdürülebilirliği üzerinde kritik bir etkiye sahiptir (Ryan ve Deci, 2017). Girişimcilik ise yenilikçilik, risk alma ve değişim süreçlerine liderlik etme gibi özellikleri içeren bir kavram olarak, yöneticilerin problem çözme ve stratejik karar alma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Hisrich vd., 2017). Bu bağlamda, iş motivasyonu ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması hem kuramsal hem de uygulamalı bir perspektiften değer taşımaktadır.

Literatürde, girişimcilik davranışlarının yöneticilerin liderlik tarzlarıyla ve iş motivasyonu ile ilişkili olduğu birçok çalışma tarafından desteklenmektedir (Kuratko ve Hodgetts, 2004). Özellikle, eğitim yöneticilerinin yenilikçi yaklaşımları benimsemelerinin, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerine işaret eden araştırmalar bulunmaktadır (Northouse, 2021). Bu nedenle, yöneticilerin motivasyonel özelliklerinin girişimcilik becerileriyle nasıl örtüştüğünü anlamak, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde okullar merkezi bir yönetim ile yönetilmektedir. Okul fonlarının tahsisi ve kullanımı büyük ölçüde, toplumu şekillendirmede kritik bir rol oynayan okulların kendilerine bağlıdır. Sonuç olarak okul yönetimine eğitim alanında önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yönetimine dair can alıcı bir nokta, eğitimin toplumun teşvik ettiği sosyal, politik ve ekonomik değişimlere uygun olarak yeniden tanımlanmasında yatmaktadır (Taymaz, 2003). Bunu başarmak için yöneticilerin yalnızca girişimcilik özelliklerini değil aynı zamanda yenilikçilik ve yaratıcılığı da benimsemesi gerekir. Yenilikçi ve üretken eğitim fırsatlarının teşvik edilmesiyle, okullar yaratıcılık için kalıcı katalizörlere dönüşebilir ve okulların bilgi yayma işlevinin dışında bilgi üreten yapısı da ortaya çıkabilir (Bayrak ve Terzi, 2004).

Mevcut literatürde, okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyleri ile girişimcilik kapasiteleri arasındaki ilişkiyi sistematik ve kapsamlı bir biçimde ele alan akademik çalışmaların sayısının ve derinliğinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, okul yöneticilerinin iş motivasyonları ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamakta olup, elde edilen bulguların topluma, eğitim sistemine ve

eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların, eğitim yönetimi alanında literatüre katkı sağlamasının yanı sıra, yöneticilere yönelik eğitim programlarının ve stratejik planlamaların şekillendirilmesine rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi alanında çalışma yapacak araştırmacılar için yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Hatay ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri samimi yanıtlar ve bu araçların ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu algılarına ilişkin değerlendirmelerinin samimi olduğu varsayılmıştır.
2. Ölçeklerin uygulanma ve veri toplama sürecinde dışsal etkenlerin (zaman baskısı, sosyal beklenti vb.) katılımcı yanıtlarını sistematik olarak etkilemediği kabul edilmektedir.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul yönetimi, okul yöneticisi, motivasyon ve girişimcilik kavramlarına ve yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi

2.1.1. Okul Yönetimi

Eğitim yönetiminin bir alt kümesi olan okul yönetimi, çeşitli sosyal bilimlerdeki gelişmelerden etkilenecek disiplinler arası bir alan haline gelmiştir. Bazen kavramsal farklılıklardan dolayı birbirinin yerine kullanılan bu iki terim, eğitim ve okul yönetimi esas alındığında çeşitli açılardan farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimi sisteme makro bir yaklaşımla yaklaşırken, okul yönetimi mikro bir yaklaşım benimser (Erdoğan, 2000a). Buradaki farklılık, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulların dışında konumlanan sorumluluklarının, organizasyonel çerçeve içerisinde eğitim yönetimi olarak tanımlanmasında yatmaktadır (Açıkalın, 1998). Eğitim ve okul yönetimi alanında doğrudan ilişkili teorik ve model geliştirme çalışmalarının yetersizliği nedeniyle, işletme yönetimindeki ilkeler temel alınmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Literatürde okul yönetimi hem genel yönetim hem de eğitim yönetiminin karmaşık yapısı aracılığıyla ele alınmaktadır.

Gözübüyük (2004) yönetimi genel olarak "belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin iş birliği yapması" olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla yönetim, organizasyonel verimliliği sağlamak için organize olma, kaynak toplama, koordinasyon, metodoloji belirleme ve denetimi kapsayan bir süreci içerir. Eğitim yönetimi ile genel yönetim arasındaki fark, eğitimin genel hedefleri, örgütsel hedefler ve temel ilkeler gibi belirli yönlerle birlikte insani gelişmeye odaklanmasından kaynaklanmaktadır (Taymaz, 2003). Eğitim yönetiminin konusu, eğitimin ayırt edici özelliklerini yansıtacak şekilde genel yönetimden önemli ölçüde farklıdır. Eğitim yönetimi, okullar da dahil olmak üzere tüm eğitim sistemini analiz etmeyi ve bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, toplumun eğitim sistemine ilişkin amaçlarını, yapısını, görevlerini, felsefesini ve temel değerlerini yeniden değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Ayrıca nitelikli insan kaynağının belirlenmesi, maliyetlerinin hesaplanması ve kaynakların güvence altına alınması yoluyla okulların yönetilmesini içeren

eğitim yönetiminin okul düzeyinde uygulanmasına ışık tutmayı amaçlamaktadır (Taymaz, 2003).

Bursalıoğlu'na (2002) göre okul, belirli bir mekanda, belirli bir gruba, önceden belirlenmiş bir süre boyunca, belirlenen amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı eğitim hizmetleri sunan bir toplumsal hizmet kurumu olarak tanımlanmaktadır. Okul yönetimi, eğitim faaliyetlerini planlamayı, yürütmeyi, izlemeyi, değerlendirmeyi, iş birliğini, iletişimi, koordinasyonu geliştirmeyi, insan ve malzeme kaynaklarını okulun hedeflerine göre optimize etmeyi içerir (Şişman ve Turan, 2004). Temel olarak okul yönetimi, eğitim yönetiminin okulun belirli hedeflerine uyarlanarak sınırlı bir şekilde uygulanmasıdır. Bursalıoğlu'na (2002) göre, eğitim yönetimi, genel yönetim ilkelerinin eğitim alanına uyarlanmasıyla şekillenirken, okul yönetimi ise eğitim yönetimi anlayışının okullara uygulanmasıyla ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi kavramını tanımlamadan önce bir eğitim kurumu olarak okulun yapısını tanımlamak önemlidir. Şişman'a (2012) göre okul, küresel olarak çeşitli şekillerde örgütlenmiş, başta yetenekleri şekillendirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve eğitim hizmetleri sunmak olmak üzere belirli amaçlara hizmet eden bir kurumdur. Toplumda, eğitim ve okul arasındaki güçlü bağ nedeniyle, en üst düzeyde amaca ve sürekliliğe ulaşma talebi vardır. Dolayısıyla eğitim hizmetlerine ilişkin şikayetler ile okula ilişkin şikayetler eşdeğer anlamlar taşımaktadır (Açıkalın, 1998). Bu hizmeti sunmanın sorumluluğu yalnızca okula verilen ücretten ibaret değildir (Şişman ve Turan 2004). Bunun dışında toplumsal ihtiyaçları, sorunları, politikaları, ebeveynlerin ve personelin çıkarlarını ve okul yöneticilerinin rollerini kapsar (Açıkalın, 1998). Hizmet ve ilgi faaliyetlerinde önemli bir role sahip olan okul yöneticilerinin, eğitim sisteminin plan ve gelecek politikalarının belirlenmesinde görev almaması (Açıkalın, 1998), sistemin beklenen değerlerin altında kalmasına neden olabilir. Okul yöneticileri, vizyon, misyon ve hedefleri tanımlamak ve gerçekleştirmek, pozitif okul iklimi ve kültürünü geliştirmek, okulu temsil etmek ve yönetmekle görevli önemli kişilerdir (Şişman, 2012).

Yöneticiler için müdür veya müdür yardımcısı rolünün içerisinde belirtilen sorumluluklar resmi görevleri olarak kabul edilir. Ekonomik, teknolojik, sosyo-politik ve diğer alanlardaki sosyal değişimler nedeniyle çeşitli zorluklarla boğuşan okullarda bu resmi sorumlulukların çözümü zaruri hale gelmektedir. Bu sorunların çözülmesi, değişen koşullara uyum sağlanması gibi süreçler eğitim sürecinden farklı değerlendirilebilir (Şişman, 2012). Başlangıçta okul müdürü, eğitim sistemini planlamak, sorumlulukları ve sistemleri yürütmekle

görevlendirilir ve resmi liderlik pozisyonuna sahiptir. Bu statünün etkili olabilmesi için eğitim paydaşları tarafından bu rolün kabul edilmesi ve müdürün yönetsel bilgi ve becerileri ile desteklenmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yöneticileri bürokratik ortamda sorunları ele alırken yönetsel yetkinliklerini kullanarak ve deneme yanılma yerine bilimsel bir yaklaşımla başarılı olabilirler (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim sistemindeki beklentileri karşılamaya yönelik girişimler, okullardaki hatalı uygulamalardan kaynaklanan iyileştirmelerin geçerli bir çözüm olduğunu göstermiştir. Eğitim sisteminin etkinliği, okul yöneticilerinin kümülatif etkinliği ile doğru orantılı olduğundan dolayı bu gelişim süreci yetkin okul yöneticilerinin varlığına bağlıdır (Açıkalın, 1998).

Okul yöneticilerinin etkilerini arttırmaları için siyaset, psikoloji, antropoloji vb. çeşitli alanlara yabancı olmamaları gerekir. Bu alanlardaki yetkinlik, yenilik ve radikal değişimlere olanak

2.1.3. Okul Yöneticilerinin Nitelikleri

Modern tanımıyla eğitim yöneticisi, eğitime önem veren, felsefe, matematik ve uygarlık tarihi altyapısına sahip kişidir. Ayrıca, beşeri anlamda kapsamlı bir anlayışa sahip, iletişim ve teknolojiye üstün, bilgiyi ustaca yöneten ve etkili liderlik vasıfları sergileyen bir eğitim paydaşı olarak da tanımlanmıştır (Açıkalın, 1998). Erdoğan (2000), okulun amaçları doğrultusunda sürekliliği için okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri sıralamaktadır. Bu özellikler, temel eğitim teorileri ve kavramlarını kavramayı, alandaki yenilikleri takip etmeyi, değişen koşullara uyum sağlamayı ve sorumlulukları dahilindeki karar alma, yazma ve raporlama gibi prosedür ve işlevleri etkin bir şekilde kullanmayı kapsar. Ayrıca yeniliklere açık olmayı, risk alma isteğini, yüksek enerji ve üretkenliğe sahip olmayı, bağımsızlığı, merakı, esnekliği ve geleneksel uygulamalara karşı sorgulayıcı tutumu sürdürmeyi gerektirir. Yaratıcılık da bir eğitim lideri için çok önemli bir meziyettir çünkü yaratıcı bir yönetici yalnızca etrafındakileri motive etmekle kalmaz, aynı zamanda onların etkisi için bir rol model görevi de görür.

Yönetim hem bilimsel hem de sanatsal bir yüze sahiptir ve yönetimin başarısı yöneticilerin bilgi ve deneyiminin yanı sıra çalışanların etkili ve verimli yönetilmesine de bağlıdır (Katman, 2010). Gümüseli (2001) okul müdürlerinin modern okulları ustaca yönetebilmeleri için gerekli olan liderlik alanlarını ve özelliklerini araştırmıştır ve okul müdürlerinden, okullarının geleceğini şekillendirecek plan ve programlar oluşturmaları ve uygulamaları, toplumun gelişen taleplerine göre organizasyon ve yönetim yapısını düzenli

olarak yeniden değerlendirip güncellemeleri ve okul faaliyetlerini öğrenme ve öğretme ilkeleriyle uyumlu hale getirmeleri beklendiğinin altını çizmiştir. Okul yöneticileri çalışmalarında etik ilkeleri ve yasal düzenlemeleri rehber alarak öğrenci başarısı odaklı etkinlikler düzenlemelidirler. Bu sebeple eğitim yönetimi sadece örgütsel hedefleri kontrol etmek değil, her anlamda elde bulunan kaynakları önceden belirlenmiş hedeflere doğru denetlemek ve yönlendirmektir (Bursalıoğlu, 2011).

Yetenekli bir okul müdürü, okulun kurumsal ve eğitimsel hedeflerine ulaşmak için eğitim programlarını, öğrenci işlerini, bütçe konularını ve genel hizmetleri ustalıkla denetlemelidir. Tüm okul kaynaklarını koordine ederek, etkili eğitim yönetimi için idari görevleri ve operasyonları stratejik olarak planlar. Okul personeli ile etkin iletişim ve eylem, görev ve işlemlerin dikkatli bir şekilde denetlenmesi, okulun hedeflerinden sapmaları önlemek ve sorunsuz işleyişini sağlamak için çok önemlidir (Başaran, 2000). Okul yöneticileri, öğretmenlere iş birliği yapmaları ve sınıflarındaki eğitimin kalitesini artırmaları konusunda rehberlik etmelidir. Başarı alanları arasında öğretim sorumluluğunun artırılması, personel değişiminin azaltılması, nesnel standartların oluşturulması ve grup teşvikinin sağlanması yer alır. Okullarda üst ve alt birimler arasında bağlantı kurulması çok önemlidir ve yönetimde etkili liderlik ve iletişim, öğretmenlerin niteliğini ve etkililiğini arttırabilir (Cemaloğlu, 2002).

2.1.4. Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri

Yeterlilik, bireyin belirli bir rolü, belirli bir işi, belirli bir yerde ve uygun zamanda yerine getirmesini sağlayan nitelikleri ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 1994) ve temelinde verilen bir görev için gerekli olan nitelikleri içerir (Şişman ve Turan, 2004). Okulların temel amacı, Milli Eğitimin amaç ve politikalarına uygun programlar aracılığıyla eğitim vermektir. Okul yöneticilerinin rolü, okulların devamlılık ve kalitesini sağlamaktır. Bu anlamda okul, var olan eğitim programının nihai varlığını fiziki anlamda temsil eder (Ada ve Baysal, 2010). Ancak okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için belirli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Gürsel, 1997). Bu konuda yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin yeterlilik alanlarını sürekli olarak incelemekte ve çağdaş okul müdürü yönetimi, iletişim, grup dinamikleri, program geliştirme, öğretmen ve öğrenme yönleri ve performans değerlendirme gibi kavramlarını detaylandırmaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticisi adaylarına belirli yeterlilikler kazandırmak ve onları gelecekte üstlenecekleri yönetici görevlerle uyumlu hale getirmek için programlar oluşturulmakta ve geliştirilmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Batılı ülkeler, 21. yüzyılda eğitim ve okul sistemlerinde yaşanan

değişiklikleri dikkate alarak, okul yöneticilerine yönelik yetiştirme programlarına temel olacak belirli yeterlilik alanlarını oluşturma yollarını aramışlardır.

Şişman'a (2012) göre, ABD'de 1996-1997 yılları arasında yürütülen ve sürekli güncellenen ISSCL (Interstate School Leaders Licensure Consortium) raporunda, okul yeterlilik alanları benimsenmesi gereken inançlar ve değerler, bilimsel yetkinlik ve liderlik alanları olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır.

- **Birinci Boyut:** Okul yöneticilerinin benimsemesi gereken inanç ve değerler;

- Eğitime ve öğrenme yeteneğine olan inancı benimsemek, bireysel ve örgütsel başarı ve performansın gereklilikleri konusunda sürekli farkındalığın sağlanması, okul odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi ve başarılı yetişkinlerin yetiştirilmesi için gerekli beceri ve değerlerin kazanılması,

- Kendisi ve başkaları için yaşam boyu eğitim ve öğrenmenin gerekliliğini kabul ederek, öğrencilerini sadece bilgi edinmeye değil, toplumun üretken bireyleri olarak yaşayabilecek bireyler yetiştirmeye hazırlamak,

- Öğrenmeyi merkeze alan kararlar almak, okulun gelişimi adına riskleri göze almak ve bu sorumluluğu üstlenmek, yönetim birimlerinde yüksek standartları ve performans beklentilerini teşvik etmek,

- Farklılıkları değerli varlıklar olarak kabul etmek ve hem aile hem de küresel bağlamda bireylerin eğitimi için ailelerle iş birliğine dayalı iletişim yoluyla bunlardan yararlanmanın önemli olduğunu düşünmek,

- Öğrencilerin toplumsal ideallere dayalı, kapsamlı ve ücretsiz bir eğitim hakkına sahip olduğunu anlamak ve temel karar ilkelerine bağlı kalmak,

- Farklı kültürleri, değerleri ve fikirleri onurlandıran yeterlilikler sergilemek ve bunları yasal korumayı güvence altına almak için kullanmak.

- **İkinci Boyut:** Okul yöneticisinin sahip olması gereken bilimsel yetkinlik ile ilgili yeterlilikler;

- Eğitim kurumu bünyesinde toplumsal-politik-ekonomik-kültürel-küresel oluşumlar, dönüşümler, dinamikler, toplumsal kaynaklar ve toplumsal gelişmelere dair bilgi,

- Öğrenci gelişimi, öğrenme ve motivasyonla ilgili uygulamalı teoriler; program oluşturma, iyileştirme, değerlendirme ve geliştirme süreçleri; etkili öğretim metodolojileri, performans değerlendirme yöntemleri; sosyal bağlamlar; yetişkin eğitimi ve gelişimsel öğrenme modelleri; bireysel farklılıklar ve çözüm odaklı parametreler; teknolojik ilerlemenin eğitimdeki rolü ve okul etik değerleri,

- Organizasyon ve yapısal gelişime yönelik teoriler ve modeller; stratejik planlama süreçleri, sistem teorisi; veri toplama ve analiz stratejileri, etkili iletişim ve çatışma çözme becerileri; okul güvenliği; insan kaynakları yönetimi; eğitim finansmanı; okul tesislerinin verimli kullanımı ve okulla ilgili yasal düzenlemeler,

- Demokratik katılımı teşvik etmedeki ve üretken bir toplum yaratılmasına katkıda bulunmadaki sosyal rol, demokratik sosyal eğitimin hedefleri,

- Felsefe ve eğitim tarihinin yanı sıra çeşitli temel kavramları, değerleri, kadın ilkelerini ve eğitimdeki liderlik rolü.

- **Üçüncü Boyut:** Liderlik alanlarıyla okul yöneticisi;

- Tüm eğitim kurumunun genel başarısının sağlanması, öğrenme odaklı vizyona sahip olan, gelişime yönelik planlar yapabilme ve uygulayabilme,

- Öğrenmeyi ve mesleki gelişimi teşvik eden bir okul kültürünü desteklemek ve geliştirmek,

- Öğrenme ortamının etkinliğini artırmak için kaynakları kullanma becerisi,

- Toplumsal ihtiyaçların karşılanması için aile ve toplumla iş birliği,

- Genel, siyasi, toplumsal, ekonomik, hukuki ve kültürel olaylara verilen tepkileri anlamak ve yönlendirmek.

2.1.5. Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları

Yetki kavramına dair tanımlar, geniş anlamda köklerini çeşitli kaynaklarda, kurumsallaşmış güç, özgürleştirici özgürlükler verme kapasitesi, yöneticinin karar verme yetkisi gibi çeşitli şekillerde kendini göstermektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yönetimi esas olarak okulun hedeflerine ulaşması için diğer eğitim paydaşlarının etkilenmesi ve harekete geçirilmesi olarak görülmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Ancak bu bileşenlerin özellikleri yalnızca otorite yoluyla değil, yetkinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla da gerçekleşmektedir. Bu nedenle, en önemli unsur, gücün etkili ve somut bir şekilde uygulanmasında yatmaktadır. (Bursalıoğlu, 2013).

Yetki ve sorumluluğu daha kapsamlı hale getirmek için, bazı tanımlar bu kavramdaki gücü ayrı bir anlamla ilişkilendirerek, bireylerin başkalarını harekete geçirme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda yetki, ancak çevredekiler tarafından benimsendiğinde otoriteyi güçlendirebilir ve örgütsel bir yön sunabilir. Dolayısıyla güç bir amaca götüren araç olarak görülebilirken, otorite bu aracı kullanma hakkı olarak algılanmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Alternatif bir tanım sunan Gürsel (1997), otoriteyi kişisel olmayan bir eylem bakışıyla

açıklamaktadır. Okulu yönetme yetkisi okul yöneticisine ait olup, yetkilerin etkin bir şekilde kullanılması ve çalışanların hedefler doğrultusunda harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır (Gürsel, 1997). Ancak bu faaliyetler için yalnızca bilgi sağlama yetkisine sahip olmak yeterli değildir; Okul müdürünün bilgi yayma ve etkili yönetim gibi özelliklerle güçlendirilmesi ve tamamlanması gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Başka bir deyişle otorite ile gücün bir potada eritilmesi gerekmektedir (Gürsel, 1997).

Okulun kurumsal yapısı, eğitim ve öğretim hizmetlerini, düzeni sağlamayı, binaları ve varlıkları korumayı ve temizlik ve düzeni sağlamayı kapsayan yasal ve yönetsel katmanlara ayırmıştır. Ayrıca kişilerin kurallara uymaması durumunda yasal işlem yapma yetkisi de bu yasal katmanlarda yer alır (Gürsel, 1997). Okulun hedeflerine ulaşmasında bir diğer önemli kavram da sorumluluktur. Bursalıoğlu'na (2013) göre sorumluluk, bireylerin yeteneklerini kullanmalarını içerir ve sorumluluğun özünde otoritenin kullanılması yer alır. Okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatı kapsamındaki sorumluluk ve izinlerinin daha ayrıntılı olarak açıklanması ve okul yönetimi ile ilgili sorumlulukların detaylandırılmasında fayda vardır.

2.1.6. Okul Yöneticisinin Görevleri

Okul yöneticilerinin görevleri ülkedeki eğitim ve okullarla ilgili resmi belgelerde belirtilmiştir (Şişman, 2012). Şişman ve Turan'a (2004) göre, Türkiye'de okul yöneticileri, Milli Eğitim ile ilgili çeşitli kanunlar, yönetmelikler ve üst yönetim emirleri doğrultusunda belirlenmiş görev ve sorumluluklara sahiptir. Gürsel'e (1997) göre ise, okul yöneticileri; eğitim ihtiyaçlarını doğru şekilde belirleme, eğitim programlarının uygulanmasını koordine etme, bu süreçleri izleyip değerlendirme, okulun amaçlarını belirleme ve bu doğrultuda uygun görev dağılımını sağlama gibi çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Bu görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi, okulun ihtiyaçlarının tam olarak karşılanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Taymaz (2003) tarafından beş başlıkta sınıflandırılan okul yöneticilerinin görevleri şunlardır:

- **Personel İşleri:** Personel ihtiyacı, yer değiştirme, eğitim, işe alım, değerlendirme ve denetim, kayıt tutma, disiplin işlemleri ve personelle ilgili süreçlere ilişkin görevler.
- **Öğrenci İşleri:** Öğrenci kaydı, takibi, aktarımı ve kayıt silinmesi, sağlık ve güvenlik, kimlik tespiti, mezuniyet gibi görevler.

- Öğretimle İlgili Görevler: Yıllık müfredat planlaması, kitap ve eğitim araçlarının sağlanması, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve kurul toplantılarının düzenlenmesi gibi sorumluluklar.
- Eğitimle İlgili Görevler: Rehberlik, disiplin, eğitim ve spor faaliyetleriyle ilgili sorumluluklar.
- Okul İşletmeciliğine İlişkin Görevler: Bina ve tesis bakımı, temizlik, kooperatifler, döner sermayeler vb. sorumluluklar (Şişman ve Turan, 2004).

Özetle okul yöneticilerinin yönetim süreçleri içerisinde planlama, karar verme, organize etme, koordine etme, iletişim kurma, denetleme ve değerlendirme gibi sorumlulukları vardır (Şişman ve Turan, 2004). Ancak mevcut düzeni korumaya odaklanan geleneksel yönetimin aksine günümüz okul yöneticilerinden, görevlerini yerine getirirken kurumlarına liderlik etmeleri istenmektedir (Şişman, 2012).

2.2. Motivasyon

Bu bölümde, motivasyon kavramları süreçsel ve teorik açılarından kapsamlı bir şekilde incelenecektir. Motivasyon teorileri ve araştırmaları, motivasyonun kilit bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Bunun sebebi motivasyonun etkin bir hareketin başlangıcı olmasıdır. Akademik anlamda motivasyona dair araştırmaların geç başlamasının nedeninin motivasyona dair algıların geleneksel tarzda basit ve kötümser olmasına bağlı olduğu gözlemlenmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999).

Yüzyıllardır, filozofların genel görüşü, insanın aklı sayesinde özgürce olanakları belirleyip hareketleri yönlendirdiği yönündeydi. Ancak 1880'lerden bu yana, motivasyon kavramının ortaya çıktığı ve detaylı irdelendiği belirlenmektedir (Keser, 2006). Motivasyon kavramı, insanın bir güdüsünü veya gereksinmesini karşılamak için eylemi sürdüren bir itici güç olarak tanımlanmıştır (Özkalp ve Kirel, 1999). Bu bağlamda, içgüdü, dürtü, güdü, gereksinim ve güdüsöl örüntü gibi kavramların motivasyon çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Motivasyon, nedeni, oluşumu ve anlamı açısından oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık sürecin anlaşılması, motivasyon teorileri ve yaklaşımlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesiyle mümkün olmaktadır (Başaran, 2000).

2.2.1. Motivasyonun Tanımları

Etimolojik açıdan yabancı kökenli bir terim olan motivasyon kavramının, Türkçede kesin bir karşılığı bulunmamaktadır (Eren, 1996). Latince "hareket" anlamına gelen mot

kökünden türetilen bu kavram (Keser, 2006), Fransızca ve İngilizce'de kullanılan "motive" terimiyle ortak bir kökene sahiptir. Türkçede motivasyon, teşvik veya harekete geçiriciyi kapsayan 'güdü' terimi ile ifade edilmekte ve üç temel özelliği içermektedir: harekete geçirme, hareketi sürdürme ve olumlu yöne yönlendirme (Eren, 1996).

Motivasyon teriminden ve İngilizce karşılığı olan "Motivation"dan ortaya çıkan kavram, bireyi önceden tanımlanmış bir hedefe doğru iten itici güç tanımıdır (Ertürk, 2000). Psikoloji alanında motivasyon, içsel güçlerin harekete geçirdiği, belirli bir amaca yönelik amaçlı davranışı ifade eder ve coşkulu bir eylem sırasında karşılaşılan duygusal yönü vurgular (Keser, 2006). İncelenen kaynaklarda motivasyonun farklı tanımları görülmektedir. En bilinen haliyle motivasyon, kişiyi eylemi başlatmaya zorlayan, davranışı teşvik eden içsel bir dürtü olarak tanımlanır. Bu davranış, yönünü ve sürekliliğini belirleyen bir iç kuvvet olarak da ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Genel kabul gören görüşe göre, motivasyon bireyin özgün inanç ve korkuları (Eren, 2004) ile belirli bir hedefe yönelimi sağlayan etkenlerin (Şenturan, 2014) bir araya gelmesi olarak tanımlanmaktadır. Eren (1996) motivasyonu "bir veya daha fazla kişiyi tutarlı bir şekilde belirli bir yöne doğru itmek için gösterilen çabaların toplamı" olarak sınıflandırır. Özkalp ve Kirel'e (1999) göre motivasyon, "bireyin, belirli bir amaca yönelik davranışlarını yönlendiren, doğuştan gelen istek ve hırsları" olarak sınıflandırılmaktadır. Alternatif olarak motivasyon, bir hedefe doğru ilerleme olarak algılanır. Bentley, motivasyonu "bireyin belirli olumlu veya olumsuz eylemlerde başarılı olmasını, bireysel arzulara ulaşmasını ve dolayısıyla tatmin yaşamasını sağlayan içsel güç" olarak tanımlamaktadır (Keser, 2006). Motivasyon terimleri incelendiğinde bu ifadelerde benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Hemen hemen tüm tanımların ortak noktası, motivasyonun bireylere ilham veren ve bu hareketin devamlılığını sağlayan itici bir güç olarak hareket etmesidir. Farklılıklar, sürecin karmaşıklığından ve anlamlı tanımlarda bahsedilen itici güç veya kuvvetlerin yorumlanmasından kaynaklanmaktadır.

2.2.2. Motivasyon Kavramları

Motivasyon eylemi başlatmak için gereken bir tetikleyici rol üstlenirken, güdü ise harekete geçirmeyi içerir. Farklı anlamlara sahip olmasına rağmen hem motivasyon hem de güdü, birçok bireyde başarıyı teşvik eden sonuçları kapsar. Öte yandan motivasyon, arzular, dürtüler, tutkular, duygular gibi motivasyonel faktörlerin bir karışımı tarafından yönlendirilen eyleme geçmenin sürecine ilişkin yönünü temsil eder (Adair, 2013). Bu sürecin inceliklerini daha fazla keşfetmek ve motivasyona ilişkin daha kapsamlı bir anlayışa ulaşmak için, bu

tanımda yer alan motivasyon, ihtiyaç (gereksinim) ve motivasyon modeli gibi ilgili kavramların açıklığa kavuşturulması büyük önem taşımaktadır (Başaran, 2000). Motivasyon kavramları daha detaylı şekilde bu bölümde açıklanmıştır.

2.2.2.1. İçgüdü

Sıklıkla alternatif motivasyon kavramlarıyla karıştırılan içgüdü, temel olarak, insanların ayırt edici bir özelliği, hedeflere ulaşma, sorunları çözme, iş veya ürün sunma, çevre ile etkileşime geçme, özünde motivasyonu artırma yönündeki temel dürtüsüdür. Bu doğuştan gelen davranış, canlıların yaşamlarını sürdürmeleri ve soyun devamı için temel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hizmet etmektedir (Başaran, 2000). Bir örümceğin ağ örmesi veya bir arının bal üretmesi gibi durumlar bu içgüdü kavramının gözlemlenebilir ifadelerine örnek teşkil etmektedir (Şenturan, 2014).

2.2.2.2. Dürtü

Bireyler ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkça dürtü ortaya çıkar. Bir birey açlık hissettiğinde yiyecek tüketir, susayınca su içer ve buna benzer durumlarda bu içsel dürtüleri tatmin etmeye çalışırlar. Genel olarak bireyleri yemek yeme ve nefes alma gibi yaşamı sürdüren temel faaliyetlere doğru iten iç güç olarak sınıflandırılır. "Dürtü" terimi, farklı yönelimlere sahip olmasına rağmen bazen motivasyonla eşanlamlı olarak düşünülür fakat bu kavramlar birbirinden farklıdır. Güdülerin önemli bir kısmı öğrenme yoluyla kazanılırken dürtüler doğuştan gelir ve öğrenilmez (Başaran, 2000).

2.2.2.3. Güdü

Latince hareket anlamına gelen “movere” teriminden (Baysal ve Tekarslan, 1998) kaynaklanan bu kavram, davranışı tetikleyen (Adair, 2013), eylemi başlatan (Can, 1994) ve sürekli olarak katılım sağlanan içsel bir güç olarak nitelendirilmektedir. Başaran (2000) ve Baysal ile Tekarslan (1998) tarafından vurgulandığı üzere, insanın varoluş alanı içerisinde bireylerin hayatta kalması ve ilerlemesi için güdü hem dürtüleri hem de ihtiyaçları kapsamaktadır. Güdünün başka bir yönü, öğrenilmemiş (kalıtsal) ve edinilmiş bileşenler olarak sınıflandırılmasını içerir. Bu özelliğinden yola çıkan Başaran (2000), güdülerini birincil ve ikincil olmak üzere iki boyutta inceleyerek bu kavramların anlaşılmasını zenginleştirmeyi amaçlamaktadır.

- **Birincil Güdüler:** İçsel ve yapısal unsurlardan ortaya çıkan (Baysal ve Tekarslan, 1998), güdüler, hayatta kalmak ve soyun devamı için temel insani gereksinimleri karşılamaya yöneliktir. Yeme, içme, vücut ısısını sabit tutma, cinsel aktivitelere katılma, güvenliği sağlama gibi ihtiyaçlar birincil güdüler olarak sınıflandırılmaktadır (Başaran, 2000). Bireyin dengesi bozulduğunda bu dengenin yeniden sağlanması için çaba sarf edilir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

- **İkincil Güdüler:** evresel, kültürel ve sosyal faktörlerden etkilenen güdüler ikincil güdüler olarak adlandırılmaktadır (Başaran, 2000). Yaşamın ilerleyen dönemlerinde edinilen ve insanlara özgü olan bu güdüler, çok çeşitli bir aralığı kapsamakta ve araştırmanın kapsamına karmaşıklık katmaktadır. Güç, başarı, ait olma, güvenlik ve statü gibi geniş kapsamlı güdüleri detaylandırmak önemlidir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Maslow'un hiyerarşisi, insanın hayatta kalması için hayati önem taşıyan beslenme, barınma, giyinme ve ısınma gibi temel ihtiyaçlarla ilgili güdüleri ne çıkarmaktadır. Dahası, Maslow'un ilişkilerine benzer sosyal güdüler, bireyin gelişen ya da daha sonraki yaşamda edindiği manevi ve entelektüel kapasitelerine dayalı olarak ortaya çıkar. Olaylara, kişilere ve zamana bağlı kapsamlı bir içeriğe sahip olan psikolojik güdüler, zorluklar barındırır ve diğer güdülerden farklılık gösterir. Sosyal güdülerin gelişimi ülkelerin ve toplumların özelliklerine bağlı olup, bireylerin bir gruba ait olma özlemini gidermeyi, sürdürmeye katkıda bulunmayı, sevgiyi deneyimlemeyi ve takdir kazanmayı amaçlamaktadır. Sosyal güdülerin bireysel yeteneklere, koşullara ve zamansal etkenlere bağlı olarak farklı şekillerde geliştiği görülmektedir (şenturan, 2014).

2.2.2.4. Gdsel rnt

Güdünün mevcut tanımları ve boyutları bu motivasyon kavramının tamamen anlaşılmasına yönelik çalışmalar için yeterli değildir. Bu nedenle güdü modellerinin yapısını incelemek, işleyişinin detaylandırılması zorunludur. Bireyin varlığını oluşturan davranışlardaki istek, ihtiyaç ve genel gözlemler; koşullar, kişisel izlenimler, sosyal evre, kültür gibi faktörlerden etkilenip yönlendirilerek farklı istek ve özelliklere dönüşme potansiyeline sahiptir (Eren, 1996). Buna göre bireyin doğuştan gelen ve edinilen güdülerin sınıflandırılması ve öğrenme süreci boyunca yeni güdülerin şekillendirilmesi bir güdü modeli olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Bireysel güdülerin örüntülerinin gelişimi toplumun etkisinden ve çeşitliliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Başaran, 2000). Bunun nedeni ise bireylerin bulundukları coğrafyanın sosyal ve kültürel değerlerine uygun güdülerin, hedefleri

ve çeşitliliği benimsemeleridir (Eren, 1996). Karmaşıklığa katkıda bulunan bir diğer faktör bireysel kişilik özelliklerinde ifade edilmektedir. Örneğin bireyin açlık dürtüsünü nasıl, nerede ve ne zaman tatmin edeceğini belirleyen kişilik özellikleri oluşur (Başaran, 2000). Özünde, güdüye dair kalıplarının formülasyonu, kültürler arası veya aynı kültür içindeki bireyler arasındaki güdülerin çeşitliliği ile açıklanmaktadır; bu, belirli bir güdünün veya farklı güdülerin değişkenliğinin aynı sonucu üretebileceğini göstermektedir. Bireyin güdülerinin örüntüsü içerisindeki evrim, kişinin dönüşümlerini anlamlandırmada zorluk teşkil etmektedir (Başaran, 2000).

2.2.2.5. İhtiyaç

Motivasyonun güdü ve dürtüyle karşılaştırılabilecek bir diğer boyutu ise Başaran'ın (2000) ifade ettiği gibi ihtiyaç kavramıdır ve bu durum fiziksel, sosyal, manevi (ilgi, duygu, bilgi vb.) yoksunluklardan kaynaklanan merkezi hafızanın belirlenmesi olarak açıklanmıştır. Doyuma katkıda bulunan ancak bireyler arasında farklılıklar gösteren bu ihtiyaçlar genellikle birinci dereceden temel ihtiyaçlar ve ikinci dereceden tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak ikiye ayrılır. Maslow, insan ihtiyaçlarının önemini hiyerarşik bir yapıda tasvir eder. Tamamlayıcı veya ikincil ihtiyaçların ayrıntılarına girmek bu sebeple özellikle önemlidir. Bu ihtiyaçlar dizisinin karşılanması sonucunun performans gelişiminde önemli olduğu düşünülmektedir (Eren, 1996). İnsan yaşamının devamı için yeme, içme, sıcaktan ve soğuktan korunma, barınma, dinlenme ve cinsel doyuma yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar insan fizyolojisi ile olan bağlantısı nedeniyle “birincil temel ihtiyaçlar” olarak adlandırılmaktadır. Bu temel unsurların yoğunluğu, diğer ihtiyaçlara benzer şekilde bireyler veya toplumlar arasında farklılık gösterebilir (Eren, 1996). Temel ihtiyaçlara göre parçalanan, kültürel ve sosyal faktörlerden etkilenen sosyal ve psikolojik bir bütünlük olarak deneyim ve bilgileri kapsar. Bireysel takdir görme duygusu, görev sorumluluğu, belirli ilişkiler kurma, belirli kişilerle birlikte olma gibi ihtiyaçlar “ikincil tamamlayıcı ihtiyaçlar” kapsamına girmektedir (Eren, 1996). Bu grupların bölünmesi, bazen bireysel ölçekte bile karmaşıklık yaratır. Bireysel düzeydeki bu değişkenlik, fizyonomide çarpıklıklara yol açabilir ve genişleme sırasında personel yönetimini olumsuz etkileyerek çalışanların ortak hedefleri takip etme çabalarını karmaşıklaştırdığı gösterir. Örgütlerin memnuniyetsizliğin olumsuz sebebini temel sorunların çözümüne bağladıkları ve çözüme yönelik uygulamalara rağmen memnuniyetsizliğin devam ettiği belirtilmektedir (Eren, 1996).

Görünmez ve karmaşık bir yapıya sahip olan bu ihtiyaçlar, Maslow tarafından güvenlik, bir sosyal gruba ait olma, sevilme, değer verilme ve saygı duyulma ve kendini gerçekleştirme gibi temel sorunları önem derecesine göre ele aldıktan sonra önceliklendirilmiştir (Eren, 1996). Başaran (2000), motivasyon bilgisinin içinde yer alan, insanın doğasında var olan veya öğrendiği motivasyonları ve detayları tasvir etmektedir. Bunlar şunları içerir:

- **Güvenlik:** Finansal istikrar, yaşam koşulları, dinlenme, tehlikelerden, hastalıklardan, kazalardan korunma gibi durumları kapsar.
- **Cinsellik:** Cinsel doyum, karşı cinsin ilgisini çekme, cinsel gerilimi hafifletme gibi yönleri kapsar.
- **Aidiyet:** Sevilmeyi, kabul edilmeyi, kendini güvende hissetmeyi, arkadaş sahibi olmayı, toplum tarafından sevilmeyi içerir.
- **Sosyallik:** Sosyal sınıf, tanınma, liderlik, başkalarını koruma, başkalarını taklit etme ve saygı kazanma gibi yönleri kapsar.
- **Bilişsellik:** Yaratıcılık, ortak görüş sahibi olma, kendini ifade etme, cesaretlendirme, destekleme, düşünme, bilgi ve beceri kazanma, yorumlama, organizasyon, açıklama yöntemlerini arama, araştırma gibi bilişsel yetenekleri içerir.
- **Kendini gerçekleştirme:** Kendini tanıma ve geliştirme, kusurlarını giderme, engelleri aşma, problem çözme, zorluklarla baş etme durumunu ifade eder.

2.2.3. Motivasyonun Önemi

Örgütün hedeflerine ulaşma çabası, çalışanların bireysel ihtiyaçlarının veya örgütün kolektif ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaları gereken çaba ve bağlılıkların bütünüdür. Motivasyonun kapsamlı bileşenleri, bireyleri manevi ihtiyaçlarla ilişkili eylemlere katılım göstermeye teşvik eden faktörleri içermektedir (Luthans, 1992). Motivasyon teorileri İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Varlık-ilgililik ve İhtiyaçlar kuramı, Frederick Herzberg'in Çift Faktör-Motivasyon-Hijyen kuramı, McClelland'in İhtiyaçlar kuramı, pekiştirme kuramı, beklenti kuramı, eşitlik ve amaç kuramlarını kapsar ve bu teorilerin bileşenleri, teorilerin temel özünü ve özelliklerini temsil etmektedir (Erdem, 1997; Koçel, 1995). Motivasyonu farklı analogilerle açıklamanın ortak noktası, bireyin davranışının etkisi, belirli hedeflerin varlığı ve bu etki kapsamındaki eylemlerin önemine dayanır. Motivasyonun eyleme yol açmasının nedeni, kavramın arzuları, hedefleri, gösterileri, eylemleri, ilgileri, tercihleri, özlemleri, başarıyı, ahlakı, tatmini vb. içermesidir. Bu kavramların birbiriyle bağlantılı anlamlar ortaya çıkarması bu sebeple doğaldır (Eroğlu, 2000).

Belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yeterli motivasyon oluşturmak önemlidir. Bu, bir sınavda başarılı olmak, mesleki gereksinimleri karşılamak, kariyerde ilerlemek ve daha fazlası olarak kendini gösterebilir. Motivasyonu yüksek olan bireylerin hedeflerine ulaşma olasılıkları önemli ölçüde artar. İş motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, çalışma ortamlarındaki çeşitli motivasyon faktörlerini araştırmıştır (Yılmaz, 2017). Bu çalışmalara göre işyeri başarısı motivasyon ve diğer davranışlardan etkilenmektedir.

2.2.4. Motivasyon Türleri

Motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Bireyler, yaşamını belirli hedeflere ulaşma doğrultusunda yönlendirir ve bu hedeflere ulaşarak başarı sağladıklarında tatmin duygusuyla karşılaşır. İçsel motivasyon, bireylerin kişisel duygu, düşünce ve isteklerine göre şekillenmektedir. Ancak yalnızca içsel motivasyona güvenmek, bir görevi bitirmek veya önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için yeterli olmayabilir. Dışsal motivasyon kavramı, başarı için sunulan ödüller veya başarısızlığın dayattığı sonuçlar gibi, başarıyı tetikleyen, dış çevreden kaynaklanan unsurları içermektedir (Ercan, 2003).

2.2.4.1. İçsel Motivasyon

Bireyin bir dürtüyü veya ihtiyacı tatmin etmek için gösterdiği özgün çabalarla ifade edilen içsel motivasyon, bireyleri aktif kalmaya, arzularını gerçekleştirene kadar çabalarında ısrar etmeye ve tatmin duygusuna ulaşmaya iten içsel bir itici güç olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). İçsel motivasyon, bireyin zevk veya memnuniyet elde etmek için kendi istek ve yetenekleri doğrultusunda harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci, 1975). Yüksek içsel motivasyona sahip bireyler, görevleri üstlenme ve faaliyetlerinde doyum bulma konusunda artan bir istek sergilerler. Eğitim ortamlarında içsel motivasyondan etkilenen eğitimciler ve yöneticiler, kişisel duygu ve düşüncelerin yönlendirdiği davranışlarla örgüte yüksek bağlılık sergilerler.

İçsel olarak motive olmuş bir birey, bir hedefe ulaşmak için gereken çabayı ölçer, bu çabayı tahsis eder ve davranışlarını belirli bir süre boyunca sürdürür. Bireyin kişisel hedefleri için çaba harcama konusundaki içsel motivasyonunun, bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğunun altı çizilmektedir. Dolayısıyla bu tür beklentiler olmadan çaba harcama olasılıkları daha düşüktür (Başaran, 2000). İçsel olarak motive edildiğinde birey, üstlerinden, ailesinden veya sosyal çevresinden gelen uyaranlardan etkilenmez. Bir yöneticinin onayı gibi dış teşvikler, içsel motivasyona sahip bireyler için motivasyon işlevi görmez çünkü doğası

gereği eğlenceli ve entelektüel açıdan yapılan işin kendisini teşvik edici bulurlar (Ryan ve Deci, 2000a). İçsel motivasyona sahip bireylerin davranışları, kendi duygu ve düşünceleri tarafından yönlendirilerek bağımsız hareket etmelerine olanak sağlar (Deci vd., 1991). İçsel motivasyon sayesinde bireyler kendilerini cesaretlendirir ve davranışları dış etkenlerden etkilenmez ve bireylerin yeteneklerini sergilemelerine olanak sağlar (Brief ve Aldag, 1976).

Örgütsel hedeflere gelince, bireyler bir kez daha kendi ihtiyaçlarını karşılama arayışında motivasyon bulurlar. Örgütsel hedeflere yönelik içsel motivasyonun insan doğasıyla çeliştiği ileri sürülmektedir. Bununla birlikte örgütler, yalnızca örgütsel hedefler uğruna değil, kendi ihtiyaçlarını karşılamak için belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Bu uyum, bireylerin kendi kişisel isteklerini örgütünkilerle aynı hizaya getirmesi ve bireysel hedeflerin peşinde örgütsel hedeflere ulaşmak için içsel motivasyonun tetiklenmesiyle ortaya çıkar (Başaran, 2000).

2.2.4.2. Dışsal Motivasyon

Plotnik'e (2007) göre dışsal motivasyon, teşvik veya dışsal ödüller elde etmek amacıyla, aracı bir faktörün etkisiyle eylem ve davranışlarda bulunmaktır. Dışsal motivasyon, içsel motivasyondan farklı olarak bireyin içsel duygularından ziyade dış faktörlere bağlıdır. Bu dışsal unsurlar arasında ödüller, onaylanma arzusu, cezalar ve sosyal konum yer alır. Bireyler bu faktörlerden etkilenecek motivasyona ulaşırlar. Örneğin, belirlenmiş hedefleri ve önkoşulları olan bir üniversite bölümü, öğrencinin dışsal motivasyonunu etkiler. Dolayısıyla dışsal motivasyonun içsel motivasyona göre daha düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Calp, 2013). Dışsal motivasyonun etkisi altındaki bireyler, bireyin performansına odaklanarak sonuçlar üretir (Deci vd., 1991).

Bireylerin yaşamlarındaki ilk davranışlar öncelikle içsel motivasyon tarafından yönetilir, ancak bu etki, değişen çevreyle gelişen bağlantılardan dolayı zamanla azalır. Bireyin davranışı sıklıkla dış motivasyon araçlarından etkilenir ve duyusal tatminin (ilgi, heyecan, eğlence vb.) dışındaki ödül veya cezalara dayalı sonuçlarla sonuçlanır (Deci ve Ryan, 2000). Dışsal motivasyon, bireyin dışından kaynaklanan faktörlere dayandığından, dış baskılara maruz kalır ve ona kontrollü motivasyon adı verilir. Dışsal motivasyonu kontrollü olarak etiketlemenin sosyal mantığı, onun bireyin yaşamdaki davranışını durdurma, düzenleme ve değiştirme konusundaki kanıtlanmış kapasitesidir (Deci vd., 1991).

2.2.5. Motivasyon Kuramları

Bireyler, kendi istekleri doğrultusunda amaç odaklı davranışlar sergilemektedir. Bireyin büyümesi için bireysel ihtiyaçlarının karşılanması zorunludur. Bu ihtiyaçların tanınması ve ele alınması, çalışanların organizasyon içindeki motivasyonunu ve çabalarını olumlu yönde etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Eren, 1996). Çalışmanın bu bölümü, çalışanları motive eden faktörlerin belirlenmesinde ve bu motivasyonun sürdürülmesinde örgütlere yardımcı olan teorileri incelemeyi amaçlamaktadır. Ancak, bu teorilerin hiçbirinin tam ve evrensel özelliklere sahip olmadığını, çünkü bunların beşeri nedenlere ilişkin farklı bakış açılarına dayandığını belirtmek önemlidir (Can, 1994). Bu unsurlar, insan motivasyonlarını ve motivasyon sürecini anlamaya ve bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlamaya yardımcı olmaktadır (Başaran, 2000). Bir kişiyi çalışmaya iten şeyin ne olduğunu anlamak, aynı işi yapan kişiler arasındaki motivasyon farklılıklarının karmaşık doğasını ortaya çıkaran kapsamlı bir araştırma konusu olmuştur (Keser, 2006). Para ve maddi kazanç bir zamanlar baskın bir motivasyon faktörü olarak düşünülürken, artık bu çok yönlü sürecin yalnızca bir unsuru haline gelmiştir (Keser, 2006). İnsanı sosyal ve psikolojik bir varlık olarak kabul etmek (Özkalp ve Kirel, 1999), kişiden kişiye değişen bakış açılarını kabul ederek, çalışan motivasyonunu etkileyen sayısız faktörü vurgulamaktadır.

Motivasyon teorileri, çalışan motivasyonunu şekillendiren bu faktörlere ışık tutmayı amaçlamaktadır (Keser, 2006). Motivasyonun temel unsurları olan ekonomik ve psiko-sosyal güdülere yönelik yoğunluk ve tatmin yaklaşımlarına ilişkin farklı teorilerin var olduğu açıklanmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999). Bu teoriler içerik ve uygulamalarına göre genel olarak iki gruba ayrılmaktadır (Şenturan, 2014). Birinci grup, içerik kuramları olarak bilinen, bireyleri motive eden ve yönlendiren spesifik bilgileri araştırır ve insanların neden belirli şekillerde davrandıklarını araştırır (Can, 1994). İkinci grup olan süreç kuramları ise motivasyonu arama yöntemlerine odaklanmakta ve işin başlangıcından bitişine kadar geçen süreçte motivasyonun nasıl oluştuğu sorusuna cevap vermektedir (Başaran, 2000).

2.2.5.1. İçerik Kuramları

Motivasyon, bireyleri işe katılmaya teşvik etmeyi içerir, motivasyonu yönetmek ise çalışanları harekete geçirmeyi ve onların iş performanslarını artırmak için para, eğitim, tanınma, ödüller, başarı vb. gibi çeşitli yollarla isteklerini onaylamayı gerektirir. Hiç şüphesiz motivasyon yönetimi, insan kaynakları yönetiminin çok önemli bir unsuru olarak öne çıkmaktadır. Çalışanlarının fiziksel, dışsal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını doğru algılayan

bir yönetici, onların refahını sağlayabilir. Bu nedenle motivasyon teorileri hakkında bilgi edinmek ve bu bilgiye önem vermek gereklidir (Maitland, 1997).

İçerik kuramları, bireyin davranışını etkileyen faktörleri onların altını çizerek anlamaya çalışır (Keser, 2006). Bireysel gelir farklılıkları (Şenturan, 2014), örgütün örgütsel özellikleri açısından davranışı dikkate alınarak (Keser, 2006) örgüt içindeki çalışanların ihtiyaçlarının belirlenmesi, karşılanması ve sonuçta motivasyonun sağlanması (Şenturan, 2014) ile belirlenir. Bu teoriler özünde potansiyel ihtiyaçları ve bunları giderme yollarını (Baysal ve Tekarslan, 1998), yani bireysel motivasyonu başlatan faktörleri (Keser, 2006) araştırmaktadır. Bu teoriler aşağıdaki başlıklar altında açıklanmaktadır.

2.2.5.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İçerik kuramları altında psikolojik motivasyon teorisi olarak sınıflandırılan Maslow'un teorisi, 1940'larda ortaya çıkmış ve 1950'lerin sonlarına kadar öncelikle klinik ortamlarda uygulanmıştır. Bu teori özellikle, 1960'ların başında örgütlerdeki insan davranışlarını anlamada önem kazanmıştır (Alkibay ve Seler, 1992).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi beş temel ihtiyaç kategorisini tanımlar. Bunlar fizyolojik, güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygın-değer ve kendini gerçekleştirmedir. İlk iki aşama temel (birincil) ihtiyaçlar olarak kabul edilirken, sonraki üç aşama sosyo-psikolojik veya kişisel unsurlarla ilgilidir (Özer ve Topaloğlu, 2008).

- **Fizyolojik ihtiyaçlar:** Yemek yeme, yiyecek edinme, barınma, eş bulma, yaşamı sürdürme gibi yaşamın sürdürülmesine ilişkin temel arzuları kapsar (Eren, 1979). Maslow'a göre bu ihtiyaçlar doğası gereği ilkseldir ve fizyolojik bir ihtiyaçla karşı karşıya kaldığında öncelik kazanır. Açlık ya da susuzluk, bireyleri o anda bu ihtiyaçları önceliklendirmeye sevk eder (Maslow, 1943). Bu tür ihtiyaçlar hayatta kalmak için hayati öneme sahiptir ve uzun bir açlık dönemiyle karşı karşıya kaldığında bireyin motivasyonu ve odağı, kendine saygı, sevgi ve güven gibi diğer hususlar pahasına olsa bile, bu içgüdüleri tatmin etmek etrafında dönecektir (Arık, 1996).

- **Güvenlik Gereksinimleri:** Fizyolojik ihtiyaçların belli ölçüde karşılanmasının ardından, korunmaya yönelik güvenlik özelliklerine odaklanılır. Temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra bireyler güvenliği, kendilerini güvende hissedebilecekleri ve tehlikelerden korunabilecekleri bir barınma ortamında ararlar (Önen ve Tüzün, 2005). Maslow, ekonomik tatminin barınma ile alakalı olarak, kendini koruma, istikrar, güvensizlik, korku ve kaygıdan kaçınma gibi unsurları kapsayan yeni bir dizi değişikliği tetiklediğini belirtmiştir. Bu güvenli

ortam arayışı mekanizması, özellikle savaş, hastalık, doğal afetler ve toplumsal huzursuzluk gibi olumsuz durumlarda, aktif motivasyonların yokluğunda baskın hale gelir (Eren, 2000). Güvenlik ihtiyaçları bireylerin tanıdık, öngörülebilir ortamları tercih etmelerine neden olabilmektedir ve yeterli düzeyde karşılandıktan sonra bu ihtiyaçların önemi zamanla azalmaktadır (Pariltı, 1999).

- **Aidiyet ve Sevgi İhtiyaçları:** Bu ihtiyaçlar kabul edilme arzusu, arkadaşlık ve sevgi gibi sosyal bileşenleri içerir. Bireyler temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra sosyal bağlantılar, gruba ait olma, karşılıklı dostluk ve sevgi alışverişi arayışına girerler ve sosyal bir varlık olan insan başkaları tarafından kabul edilmeyi arzular (Şam, 2013). Aidiyet ve sevgi ihtiyaçları, fizyolojik ihtiyaçlardan farklı olarak yaşam boyunca sürekli olarak karşılanmayı gerektirmez ve yeterli düzeyde karşılanınca önemi azalır (Pariltı, 1999). Bu senaryoda birey, özellikle arkadaşlık, romantik ilişkiler, eş bağlantısı veya ebeveynlik alanlarında yoğun bir yokluk duygusu yaşar. Bu, aile veya grup ortamlarında duygusal bağlara duyulan özlemin artması anlamına gelir ve bireyi bu ihtiyacı karşılamak için önemli çabalar göstermeye zorlar (Maslow, 1970). Zararsız gibi görünse de kişilerarası ilişkilerde hassaslaşan bir birey, içinde bulunduğu durumu yönetemiyorsa bu aşamada doyuma ulaşmada zorluk yaşayabilir. Sonuçta bir sonraki adıma geçerken zorluklarla karşılaşabilir ve kendini gerçekleştirmeye tam olarak hiçbir zaman ulaşamayabilirler (Yetiş, 2010).

- **Saygı İhtiyacı:** Toplum içinde her birey, genel olarak yüksek bir öz saygıya, kendine değer verme ve başkaları tarafından kabul edilmeye yönelik temel ve derin bir ihtiyaç taşır. Bu gereksinimler iki ana gruba ayrılabilir. Birincisi, güveni ve bağımsızlığı teşvik ederek gücü, başarıyı, yeterliliği, ustalığı ve beceriyi sergileme arzusunu gerektirir. İkincisi ise şöhret, prestij (başkalarının güveni ve saygısı olarak tanımlanır), statü, tanınma, ilgi, önem, prestij veya takdir arayışını içerir. Bireyin saygınlık ihtiyacının karşılanması, kendine güven, değer, güç, yetenek, dünya için değerli ve vazgeçilmez olma duygusuna sebep olur (Maslow, 1970; aktaran, Özer ve Topaloğlu, 2008). Başlangıçta kişide kendine güven duygusu, kendine saygı duyma ve tanınma ihtiyacı gelişir (Ağduman, 2014). Bu ihtiyaçlar hem kendine hem de başkalarına önemli görünme arzusu etrafında döner, ancak sağlıklı bir özgüven ve kazanılmış prestij gerektirir. Bu ihtiyaçların karşılanması, birçok psikolojik sorunun önlenmesinde önemli bir unsur olan aşağılık duygusunun aşılmasına ve özgüvenin artmasına katkıda bulunur (Oral ve Kuşluyan, 1997). İnsanlar sosyal sistemler ve hiyerarşik yapılar içerisinde kendilerine özel bir yer ararlar ve prestij, tanınma, önem, statü, referans merkezi olma gibi kavramlara önem verirler (Durak, 1998).

- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** Bu ihtiyaç, kişinin potansiyelinin doyuma ulaşmasını, başarı arayışını ve diğerlerine göre üstün olma arzusunu içermektedir. Birey başlangıçta en temel ihtiyaçlarını karşılamak için hareket eder ve sosyal ihtiyaçları gidermeye çalışmak açlık benzeri fiziksel bir ihtiyaç olan kişiyi motive etmez. Her ihtiyaç karşılandıktan sonra bu durum etkisini kaybeder ve daha üst düzeydeki ihtiyaçların öncelik kazanmasına yol açar (Koçel, 2010). Maslow'a göre bu aşamaya ulaşan birey, yaratma ve başarma gücünü göstererek gerçek özgürlüğe kavuşur. Bu düzeyde, ekonomik ve sosyal güvenliğe, sosyal statüye ve kişisel prestije ulaştıkça, kişinin özgün kişiliği ve yaratıcı yeteneği ortaya çıkar. Bu yeni keşfedilen kişisel bütünlük durumu, daha önce belirli sınırlamalarla sınırlanan gizli yeteneklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar (Özkalp ve Sabuncuoğlu, 1995).

Hiyerarşinin zirvesinde yer alan bu ihtiyaç, ancak daha alt düzeydeki ihtiyaçlar karşılandığında ortaya çıkar. Başarı ve yaratıcılık için kişinin potansiyelini fark etmesi, bağımsız performans göstermesi, kendini sürekli geliştirmesi buna örnek olarak gösterilebilir (Ağduman, 2014). Maslow'un bakış açısına göre, iyi uyum sağlamış bir birey, temel ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamış ve artık kendini gerçekleştirmeye yönelmiştir. İçlerindeki yetenekleri kullanıp geliştirerek başarıya ulaşmış ve doğal varoluşlarını benimsemişlerdir (Bakırcıoğlu, 2005). Maslow'un ihtiyaçlar çerçevesinde, benlik saygısı aşaması, bu başarının doğasının farklılık gösterdiği bir "kendini tamamlama" veya geçiş sürecini ifade eder. Bazıları için bu, bir yönetici olarak mükemmel olmak, diğerleri için destekleyici bir ebeveyn, bazıları için ise yetkin bir bilim insanı veya doktor olmak anlamına gelebilir. Ne olursa olsun, bireyler kendini gerçekleştirmeyi en üst düzeye çıkarmak için motive edilirler (Karaali, 2005). Maslow'un teknoloji odaklı ihtiyaçlar teorisinde, bireyleri ihtiyaçlarını karşılamaya iten güçlere odaklanılmakta ve bu bağlamda teknolojik gelişmelerin ilerlemesine vurgu yapılmaktadır. Kişilik gelişimi, psikolojik büyümenin aşamaları boyunca gerçekleşir ve bu ihtiyaçların etkili bir şekilde karşılanması, başlangıçta algılanandan daha önemli bir rol oynar. Bu sadece kişiliğin oluşumunu etkilemez, aynı zamanda yaşanan deneyimden elde edilen doyuma da önemli ölçüde katkıda bulunur (Eren, 1998).

2.2.5.3. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Herzberg'in motivasyon teorisi, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından sonra en yaygın bilinen yaklaşımlardan biri olup, 200 muhasebeci ve mühendisin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmaya dayanmaktadır. Bu çalışmada, katılımcılardan aşırı iş tatmini ve tatminsizlik yaşadıkları anlara ilişkin ayrıntılı bilgi vermeleri istenmiş ve elde edilen veriler

doğrultusunda teori geliştirilmiştir (Kılınç, 2007). Teori, karamsarlığa ve tatminsizliğe neden olan hijyenik açıdan olumsuz faktörler ve mutluluğu ve memnuniyeti teşvik eden, dolayısıyla çalışanları ayıran ve ayıran motivasyonel faktörler kavramını ortaya koymaktadır. Olumsuz hijyenik faktörlerin varlığı çalışanları motive etmek için takdir edilir, ancak bunların varlığının iş tatminini engellediği kabul edilir (Herzberg, 1976). Bireyler kendilerini yüksek düzeyde tatmin olmuş olarak tanımlarken işin kendisi, başarı, sorumluluk vb. işle doğrudan bağlantılı profesyonel faktörlere vurgu yapmaktadırlar (Sutur, 2012). Herzberg, motivasyonu ve hoşnutsuzluğu etkileyen faktörleri hijyen (koruyucu) ve motivasyon faktörleri olmak üzere iki ana gruba ayırmaktadır (Fındıkçı, 2002).

- **Motivasyon Faktörleri:** Bir görevi başarıyla tamamlamanın sevinci, işyerinde başarının takdir edilmesi, kişisel ilgi, tutku, yeteneklere uygun bir rolde çalışmak, görev sırasında yeterli yetki ve sorumluluğa (karar özerkliği) sahip olmak motivasyon faktörleri arasında gösterilir. Başarı, tanınma, takdir, ayrıntılı çalışma, yetki, sorumluluk ve ilerleme ve terfi fırsatları gibi faktörler, çalışma arzusunu ve dürtüsünü yoğunlaştıran motivasyon faktörleri olarak kabul edilir. Bu faktörlerin yokluğu çalışma eğilimini ve ihtiyacını azaltabilmektedir (Öğülmüş, 2001).

- **Hijyen Faktörleri:** Herzberg'in hijyen faktörleri ücretler, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği, denetim tarzı, şirket politikaları ve yönetim uygulamaları gibi koşulları kapsamaktadır (Onaran, 1981). İş tatmini ve bunun bireysel üretkenlik üzerindeki etkisi bu koşullar sağlandığında ortaya çıkar. Hijyen faktörlerinin olumsuz olması durumunda motive edici etki ortadan kalkar. Herzberg, hijyen faktörlerinin olumlu olmasına ve bireyler tarafından yalnızca kabul edilmesine rağmen motivasyonun değişmeyebileceğini veya motive edici bir etkiye sahip olabileceğini vurgulamaktadır (Küçük, 2007).

Herzberg'in İki Faktör Teorisine dair en büyük eleştiriler, onun motivasyon yerine iş tatminine vurgu yaptığını ve maaşın motive edici yönünü göreceli olarak ihmal ettiğini vurgular. Ek olarak teori, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine benzer şekilde kültürel ve sosyal değerlerin motivasyon bileşenleri ve hijyenik yönler üzerindeki etkisini kabul eder. Bu önceliklerin kültürel ve sosyal değerlere göre analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, belirli bir bölge veya kültürdeki bireyler üzerindeki motivasyon etkisinin ve teşvik değerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması için çok önemlidir (Boone, 1987). Çalışma ortamının motivasyon işlevi bireysel tatmine katkıda bulunurken, hijyenik faktörler genel tatmini sağlar (Herzberg, 1968).

2.2.5.4. Alderfer'in ERG Kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından etkilenecek Clayton Alderfer tarafından geliştirilen ERG Teorisi (existence [varoluş], relatedness [ilişki], growth [büyüme]), ihtiyaçların daha sade bir biçimde sınıflandırılmasını sağlayan bir model olarak kabul edilmektedir.

Clayton Alderfer, Maslow'un sınıflandırmasına benzer şekilde, üst düzey ihtiyaçlara yanıt vermeden önce alt düzeydeki ihtiyaçların karşılanması gerektiği ilkesine bağlı kalarak bu teoriyi geliştirmiştir (Koçel, 2003). Alderfer, Maslow'un beş seviyeli hiyerarşisini üç gruba yoğunlaştırmıştır: Varolma İhtiyaçları, İlişkilenme İhtiyaçları ve Büyüme İhtiyaçları (Çöğür, 2010).

- **Varoluş İhtiyaçları:** Yaşamı sürdürmek için beslenme, su, barınma, fiziki güvenlik gibi en temel ihtiyaçları kapsar. Bunlar kişiden kişiye değişen, fiziksel varlığın sürdürülebilmesi için temel gereksinimlerdir. İşyerinde çalışanların ekonomik ihtiyaçları; maaşları, mesleki ayrıcalıkları, rahat bir çalışma ortamını ve iş güvenliğini içerebilir (Tok, 2004).

- **Yakınlık İhtiyaçları:** İlişki kurma ihtiyaçları başkalarıyla birlikte olma, sosyal ilişkiler kurma, sosyal etkileşimde bulunma, duygusal destek alma, saygı, kabul görme ve ait olma duygusunu içerir. Bireyin hem iş hem de sosyal bağlamda duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşımıyla tatmin edilen ilişkiler kurma çabasını ifade eder (Barutçugil, 2004).

- **Büyüme İhtiyaçları:** Kişisel gelişim ihtiyacı, yetenek ve becerilerin en üst düzeyde kullanılması ihtiyacı ile ilgilidir. Başarıya ulaşma, tanınma ve kabul edilme gibi örneklerle bireyin kendini geliştirme arzusunu temsil eder. Alderfer, varoluş ihtiyaçlarının karşılanmasının ardından ilişki ihtiyaçlarının geldiğini ve ardından büyüme ihtiyaçlarının devreye girdiğini savunur. Karşılanmayan ihtiyaçların gizli tutulduğu Maslow'un teorisinden farklı olarak Alderfer, karşılanmayan ihtiyaçların terk edildiğini ve daha temel ihtiyaçların öncelik kazandığını ileri sürmektedir. Ayrıca Alderfer, Maslow'un tatmin edilmiş bir ihtiyacın motive edici etkisini kaybettiği yönündeki görüşünün aksine, tatmin edilmiş bir ihtiyacın bu ihtiyacı daha da güçlendirebileceğini öne sürmektedir (Schultz ve Schultz, 1998).

ERG teorisine göre ihtiyaçlar kesin olarak hiyerarşik değildir ve tüm ihtiyaçlar bireyi aynı anda etkileyebilir. Daha düşük seviyedeki bir ihtiyacın karşılanması, bireyi mutlaka daha yüksek seviyedeki bir ihtiyaca itmez. Alderfer, sanayi sonrası toplumumuzda insanların hem varoluş hem de büyüme ihtiyaçlarını aynı anda karşılama konusunda motive edilebileceğini ileri sürmektedir (Tümgan, 2007). Kişisel gelişim ihtiyaçları karşılanamıyorsa bireyler

çabalarını diğer adımlardan birine yönlendirebilirler. ERG teorisindeki varoluşsal ihtiyaçlar fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarıyla uyumludur, ait olma ihtiyacı sosyal ve özsaygı ihtiyaçlarına karşılık gelir ve büyüme ihtiyaçları kendini gerçekleştirmeye benzer. Özellikle ERG teorisi Maslow'un sıralı hiyerarşisinden farklı olarak çeşitli ihtiyaçların eş zamanlı ilerleyebileceğini ve giderilebileceğini öne sürmektedir (Tümgan, 2007).

2.2.5.5. McClelland Başarı Güdüsü Kuramı

Yönetim uzmanı David C. McClelland, bireylerin farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu ve tatminlerinin bu ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkili olduğunu ileri sürerek Maslow ve Herzberg'den ayrılmıştır (Kaplan, 2007). İşletme profesyonelleri üzerinde yaptığı araştırma, onu bu bireyler arasında başarı motivasyonuna yönelik yaygın bir eğilimi tespit etmeye yöneltmiş ve kar odaklı bir girişimcinin sadece ekonomik kazanç peşinde olmadığını, aynı zamanda başarıya ulaşmaya da büyük önem verdiğini vurgulamıştır (Aydın, 1986).

McClelland, motivasyonun örgütsel başarı veya başarısızlığı belirlemede çok önemli bir rol oynadığını ileri sürerek, başarı motivasyonu yüksek bireylerin gerçekçi, kararlı ve pratik zeka sergilediklerine dikkat çekiyor. İşin doğası, özellikle bireysel çabaya ve yaratıcılığa açık olması bu özelliklerin ortaya çıkışını belirler. Başarı motivasyonu yüksek olan bireyler, elverişli koşullarda akranlarına göre daha iyi performans gösterebilirken, daha az elverişli ortamlarda performansları sıradan ve yaratıcı olmayan bir hal alabilir (Bingöl, 1990).

McClelland başarı motivasyonunu etkileyen birkaç faktör belirlemiştir:

- **İrk ve Çevre:** Bazı etnik kökenler daha yüksek enerji seviyeleri sergiler ve bu da başarı motivasyonunun artmasına neden olur. İklim koşulları da başarı motivasyonunu etkiler.
- **Din:** McClelland, farklı dinler arasında farklı seviyelerde başarı motivasyonu gözlemlemiş ve Yahudi inancına sahip bireylerin daha yüksek başarı motivasyonu sergileme eğiliminde olduğuna dikkat çekmiştir.
- **Aile:** Otoriter yapıya sahip ailelerin başarı güdüsü olan bireyleri yetiştirme olasılığı daha düşüktür.
- **Çocuk Yetiştirme Tarzları:** McClelland, bağımsızlığı ve erken özgürlüğü teşvik eden bir çocuk yetiştirme yaklaşımını savunmuş ve çocuğu yalnız bırakmadan, anne-çocuk bağlanmasına önem veren besleyici bir ortamın başarı motivasyonunu artırdığını savunmuştur (Sönmez, 1982).

Diğer teorilerden farklı olarak McClelland'ın yaklaşımı ihtiyaçların öğrenme yoluyla elde edilebileceğini öne sürmektedir. Bu teoriye göre bireyler üç grup ihtiyaçtan etkilenir:

- **Başarı İhtiyacı:** Bu, önceki başarıları aşma arzusunu içerir. Başarı motivasyonu, zorlu görevlerle başa çıkma, belirsizlikle yüzleşme ve performans sonuçlarının kişisel sorumluluğunu alma gibi davranışlarda kendini gösterir (Sagie ve Elizur, 1999).

- **Bağlılık İhtiyacı:** Bu, bireyin yaşamının sosyal doğasının altını çizer, başkalarıyla ve gruplarla bağlantı kurmanın gerekliliğini vurgular. İnsanlara bağlılığı, grup ilişkilerini ve sosyal bağların geliştirilmesini içerir (Koçel, 1999). Bu gereksinime sahip bireyler çatışmalardan kaçınmaya ve sıcak arkadaşlıklar kurmaya çalışırlar (Pekel, 2001). Ancak bu ihtiyacın yoğunluğu kişiden kişiye değişmektedir. Bu ihtiyaca güçlü bir eğilimi olan kişiler, etkileşimlerinde genellikle arkadaşlık uygulamalarıyla ifade edilen olumlu duygusal gelişmeler yaşarlar. Sevgiyi ifade etmek, kabul edilmek ve sevilmek, affetmek ve affedilmek, kişilerarası değişimlere karşı dirençli olmak, bozulan ilişkileri onarmak güçlü ilişkisel ihtiyaçların göstergesidir (Can, 1985). Üst düzey ilişkilere yatkın bireyler, tek başına çalışmaktan ziyade iş birliğini ve başkalarıyla birlikte çalışmayı tercih ederler. Yöneticiler, bu tür motivasyona sahip bireylerin üretkenliğinden yararlanmak için, üretkenliğe dayalı olumlu geri bildirim sunan, işbirlikçi bir çalışma ortamını teşvik etmelidir. Bu bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması iş birliğini destekleyen bir sistem gerektirir. Bunun tersine, özerkliği tercih eden bireyler bağımsız çalışmayı tercih edebilirler. Yöneticiler, bağımsız çalışmaya izin veren roller oluşturarak bu tercihleri tanımalı ve bunlara uyum sağlamalıdır (Steers ve Porter, 1991).

- **Güç İhtiyaçları:** Güç ihtiyaçları, bireyin çevresini etkileme ve kontrol sahibi olma arzusundan kaynaklanır. Bir bireyin aradığı güç düzeyi, sorunların çözümünde etkililiğini ve sesini etkileyerek farklılık gösterebilir (Eren, 2010). Alfred Adler daha önce güç arayışının tüm bireyler için temel bir amaç olduğunu vurgulamıştır. Adler'e göre insan memnuniyeti, bireyin çevresi üzerinde etki ve kontrol sahibi olma yeteneğinden kaynaklanmaktadır (Birch ve Veroff, 1966). McClelland, Maslow'un hiyerarşisinde görüldüğü gibi statik bir gelişim düzeni kavramına meydan okuyarak yakın ilişkiler, güç ve başarıya yönelik ihtiyaçların öğrenilebilir olduğunu öne sürmüştür. Farklı bireyler bu ihtiyaçları farklı düzeylerde ve yoğunluklarda önceliklendirebilir ve bu da farklı motivasyon kalıplarına yol açabilir (Northcraft ve Neale, 1990).

Araştırmalar, bu üç ihtiyacın (başarı, bağlılık ve güç) farklı yoğunluklarda da olsa her bireyin doğasında bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak yüksek başarı motivasyonuna, orta düzeyde güç motivasyonuna ve düşük bağlılık motivasyonuna sahip bir çalışanın motivasyonu, yüksek bağlılık motivasyonuna, düşük güce ve başarı motivasyonuna sahip bir

çalışanın motivasyonundan farklı olacaktır. Bu ayrım, kişiye özel yönetsel yaklaşımları gerektirmektedir (İncir, 1984).

2.2.5.6. Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı

Alderfer ve Maslow'un kuramlarını temel alan Fromm, bu yaklaşımları genişleterek "amaç edinme" ve "bir dünya görüşü" olarak adlandırdığı iki yeni ihtiyacı eklemiştir. "Amaç edinme" ihtiyacı, bireylerin ulaşmak istedikleri hedeflere yönelik olarak belirledikleri gereksinimlerini karşılama süreçlerini ifade etmektedir. Buna karşılık, "bir dünya görüşü" ihtiyacı, bireylerin daha bütüncül bir perspektifle çevrelerindeki eksiklikleri kapsamlı biçimde algılayıp bunlara yönelik eylemlerde bulunmalarını mümkün kılmaktadır (Keser, 2006).

Erich Fromm'un ihtiyaçlar kuramı, insanın biyolojik gereksinimlerinin ötesinde psikososyal düzeyde de doyurulması gereken temel ihtiyaçlara sahip olduğunu öne sürer. Fromm'a göre fizyolojik ihtiyaçlar; açlık, susuzluk, barınma ve savunma gibi yaşamı sürdüren temel gereksinimleri kapsarken, varoluşsal ihtiyaçlar bireyin toplumsal ve etik boyutlarını besleyen "aşkınlık", "köklülük", "kimlik", "algı çerçevesi" ile "uyarım ve birlik" gibi psikososyal gereksinimleri içerir (McLaughlin, 2019). Bu ihtiyaçların dengeli biçimde doyurulması, bireyin hem içsel potansiyelini gerçekleştirmesine hem de toplumsal bağlılık duygusunu güçlendirmesine olanak tanır (Sile ve Satika, 2021).

Fromm'un beş varoluşsal ihtiyacı, bireyin farklı boyutlardaki doyum arayışını açıklar. Aşkınlık ihtiyacı, bireyin yaratıcı etkinlikleri aracılığıyla kendini ifade etme ve dünyaya anlam katma güdüsünü; köklülük ihtiyacı, aitlik ve güven duygusunu pekiştiren sosyal bağları; kimlik ihtiyacı, benlik tutarlılığı ve özgünlük hissini; algı çerçevesi, bireyin dünyayı anlamlandırdığı zihinsel yapıların bütünlüğünü; uyarım ve birlik ise hem içsel hem de toplumsal uyumun dinamik dengesini temsil eder (Kinasih, 2023). Bu sınıflandırma, ihtiyaçların yalnızca tanımını yapmakla kalmayıp, her birinin bireyin psikolojik esenliği ve toplumsal etkileşimleri üzerindeki özgün rolünü de vurgular (Sile ve Satika, 2021).

Kuram, aynı zamanda varoluşsal kaygıdan kaçınma stratejilerini de ayrıntılı olarak inceler. Birey, ihtiyaçlarının dengeli doyumunu sağlayamadığında, otoriteye boyun eğme, kaotik kaçış ya da yabancılaşma gibi savunma mekanizmalarına yönelebilir (Newman, 2024). Bu kaçış biçimleri, varoluşsal ihtiyaçların karşılanmamasının bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bireyin öznel bütünlüğünde zedelenmelere yol açar (McLaughlin, 2019). Dolayısıyla kuram, psikolojik savunma süreçlerini de ihtiyaç doyumunun ayrılmaz bir parçası olarak ele alır.

Örgütsel ve eğitim bağlamlarında Fromm'un ihtiyaçlar kuramı, yöneticilerin motivasyon profillerini anlamada değerli çıkarımlar sunar. Örneğin, yöneticilerin aşkınlık ihtiyaçlarının karşılanması, yenilikçi projelere açıklık ve risk almaya eğilimi artırırken; köklülük ihtiyaçlarının doyurulmaması iş ortamında yabancılaşma ve tükenmişlik hissini tetikleyebilir (Chancer, 2024). Ayrıca, yöneticilerin kimlik ve algı çerçevesi ihtiyaçlarının dengeli doyumu; takım dayanışması, iş birliği ve sürdürülebilir performans üzerinde olumlu etkiler yaratır (Kinasih, 2023). Bu çerçevede, Fromm'un kuramsal yaklaşımı, eğitim yöneticilerinin hem bireysel refahını hem de kurumsal etkililiğini artıracak müdahale stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlar (Chancer, 2024).

2.2.5.7. Hull'un Gereksinme-Güdü-Özendirme Kuramı

Clark L. Hull tarafından 1943'te geliştirilen Gereksinme-Güdü-Özendirme Kuramı, organizmanın fizyolojik gereksinimlerinden doğan eksiklik hissini davranış hareketine geçiren temel uyarıcı olduğunu savunur. Buna göre, vücutta oluşan bir ihtiyaç, içsel bir gerginlik durumuna yol açar ve organizma bu gerginliği gidermek için belirli davranışları sergiler. Güdünün azalması ise davranışın pekişmesini sağlar ve organizma eski denge (homeostaz) durumuna döner. Böylece, davranışların tekrarı, ihtiyaç-güdü-ödül döngüsünün bir işlevi olarak şekillenir (Deckers, 2018).

Hull'un matematiksel formülleştirmeleri, güdü yoğunluğu ile uyarıcı-tepki bağlantısının güçlülüğü arasında doğrudan bir ilişki kurar. Güdü arttıkça, belirli bir hedefe yönelik tepkinin olasılığı ve hızı da yükselir; bu etki, organizmanın ihtiyaç düzeyiyle motive davranış arasındaki nicel ilişkiyi ifade eder. Kuramda ayrıca, öğrenilmiş tepkilerin güdü tepkisini pekiştirdiği ve yeni davranış örüntülerinin oluşumuna zemin hazırladığı öne sürülür (Kringelbach ve Berridge, 2016).

Hull'un geliştirdiği bu kuram, bireyin doyuma ulaşma arzusunu harekete geçiren güdülerin temelinde ihtiyaçların yer aldığına işaret etmektedir. Bu kurama göre, ihtiyaçların ortaya çıkması güdülerini etkinleştirir ve böylece bireyin doyuma yönelik çaba göstermesini teşvik eder (Başaran, 2000).

2.2.5.8. Süreç Kuramları

Süreç odaklı motivasyon kuramlarında bireyler, inançlarını, beklentilerini ve gelecek tahminlerini etkileyen faktörlerin rehberliğinde, eylemlerinin sonuçlarını tahmin etme yeteneğine sahiptirler (Şişman ve Turan, 2004). Bu kuramlar, insanların çevrelerinden aldıkları

etkilere göre gerçek zamanlı kararlar aldıklarını öne sürmektedir (Şişman ve Turan, 2004). İçerik kuramları bireyleri harekete geçiren etkileri aydınlatırken, süreç kuramları çalışma koşullarına dayalı eylemlere yol açan bilişsel süreçleri araştırır.

Motivasyonel literatürde farklı görüşlerin hakimiyetini yansıtan iki baskın bakış açısı ortaya çıkar. Davranış psikologları insan davranışının etki-tepkiyi takip ettiğini ileri sürerek motivasyon ilkesini ortaya çıkarmaya çalışırlar (Adair, 2013; Baysal ve Tekarslan, 1998). Buna karşılık, davranışçı paradigmaya dayanan içerik kuramlarını takip eden motivasyon kuramları, daha sonra bilişsel psikologlar tarafından farklı bir bakış açısıyla geliştirilmiştir (Özkalp ve Kırel, 1999). Bu bilişsel bakış açısıyla ortaya çıkan süreç kuramları, bireylerin davranışları üzerinde kontrole sahip olduklarını, istedikleri zaman değiştirebileceklerini ve hedefe yönelik eylemlerde bulunabileceklerini ileri sürmektedir (Adair, 2013; Baysal ve Tekarslan, 1998). İnsan doğasını anlamada her iki görüşün de geçerliliği kabul edildiğinde (Adair, 2013), süreç kuramlarının inceliklerine bakmak zorunlu hale gelmektedir.

Süreç kuramlarının temelinde birey yer alır ve bu teoriler bireylerin davranışlarını nasıl yönettiklerini ve kendilerini nasıl motive ettiklerini açıklamaya odaklanır (Keser, 2006). Davranış değişikliklerini kolaylaştırarak çalışanları motive etmeye yönelik stratejiler de araştırırlar (Şenturan, 2014). Süreç kuramları, bireysel ihtiyaçlar gibi iç faktörlerin yanı sıra dış faktörlerin de davranış ve motivasyonun şekillenmesinde önemli rol oynadığını öne sürmektedir (Keser, 2006).

2.2.5.9. Douglas Mc Gregor X ve Y Kuramı

Yaygın olarak kabul gören motivasyon yaklaşımıyla tanınan Douglas McGregor (Keser, 2006), insan davranışı ve motivasyon arasındaki bağlantıya ilişkin zıt bakış açılarını X ve Y teorileri olarak bilinen teorilerle özetlemektedir (Ertürk, 2000). Çalışanlar hakkındaki yönetsel algılardan biri olarak anılan X kuramı, kayıtsızlık ve işten kaçınma gibi olumsuz tutumları kapsamaktadır; buna karşın bir yöneticinin zihniyetindeki diğer çalışan bakış açısı olan Y kuramı, işe tutku ve adanmışlık gibi olumlu davranışları içerir (Keser, 2006). McGregor, yöneticilerin ya X ya da Y kuramını benimseyerek çalışanların motivasyonunu etkilediğini öne sürmektedir (Can, 1994). X kuramına göre, bireyler motivasyonlarını ekonomik faktörlerden alırlar, zorlama ve kontrol gibi geleneksel yöntemler kullanırlar ve kökleri çalışanların işten hoşlanmadıkları varsayımına dayanır (Can, 1994; Özkalp ve Kırel, 1999). Buna karşılık, X'e karşıt olarak geliştirilen Y kuramı, çalışanların teşvik edilmeyi gerektiren beceri ve potansiyellere sahip olduğunu iddia etmekte, yeteneklerinin kullanılmasına olanak tanıyan

çalışma ortamlarının yaratılmasını savunmakta ve böylece hem örgütsel hedeflere hem de bireysel ihtiyaçlara katkıda bulunmaktadır (Can, 1994; Ertürk, 2000; Özkalp ve Kirel, 1999).

X ve Y kuramları arasında kesin bir üstünlük olmadığı göz önüne alındığında, bu perspektiflerin bir senteziyle optimum sonuçlara ulaşılabileceğini öne süren Z kuramı ortaya çıkmaktadır (Can, 1994). Z kuramı, ihtiyaçların kişilere, durumlara ve zamana göre değişkenliğini göz önünde bulundurarak motivasyon sürecinin bireylere göre uyarlanmasını savunur (Özkalp ve Kirel, 1999).

2.2.5.10. Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor Vroom'un beklenti kuramı, motivasyonu şekillendirmede bireysel farklılıkların öneminin altını çizmekte ve Vroom'un motivasyonel sonuçlar olarak tanımladığı üç önemli faktörü vurgulamaktadır (Önen ve Kanayran, 2015):

- **Değerlilik:** Bu, beklenen sonuçlara ulaşmanın algılanan önemiyle ilgilidir ve esasen bireylerin sonuçlara ulaşmaya bağlı potansiyel getirilere ve ödüllere verdikleri değeri yansıtır.
- **Araçsallık-İlişki:** Teoriye göre bu faktör, bireylerin üstleri veya yöneticileri tarafından zorunlu kılınan davranış ve sorumlulukları yerine getirdiklerinde önceden belirlenmiş ödülleri alacaklarına dair inançlarını içerir.
- **Beklenti:** Artan çabanın daha yüksek bireysel performans sağlayacağı inancını ifade eder.

Vroom'un teorisi, bu faktörler tarafından motive edilen çabanın bir çalışanın becerisi ve çevresel unsurlarla etkileşime girerek performansla sonuçlandığını ve nihayetinde benzersiz bir değer yarattığını öne sürmektedir (Pekel, 2001).

Bireyler arasındaki bilişsel değişkenlerdeki farklılıklardan yola çıkan beklenti teorisi, bireysel motivasyon süreçlerinin özellikle insanların düşünce ve fikirlerindeki farklılıklardan etkilendiğini savunmaktadır (Adair, 2013; Baysal ve Tekarslan, 1998). Teoride ana hatlarıyla belirtilen bu farklılıklar, teorinin varsayımlarında da vurgulanmaktadır. İlk varsayım, davranış oluşumunu etkileyen faktörlerin bireysel ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimin bir ürünü olduğunu öne sürmektedir (Eren, 1996). İkincisi, her bireyin ödüller konusunda diğerlerine kıyasla farklı beklentiler içinde olduğunu ileri sürmektedir (Ertürk, 2000). Son olarak, bireylerin arzu edilen ödüle uygun olarak hareket ettikleri öne sürülmektedir (Eren, 1996).

Özetle, bireysel ve çevresel farklılıkların etkisiyle bireysel motivasyonu açıklamak için evrensel ilkelerden yoksun olan bu kuram, bireysel davranış ve ödüller arasındaki bağı inceleyerek yöneticilere bireylerin davranışsal seçimlerini anlamada yardımcı olmaktadır

(Özkalp ve Kırel, 1999). Sonraki yıllar, Porter ve Lawler'ın çalışmalarındaki ilerlemelerle bu bakış açılarının geliştirilmesine tanıklık etmiştir (Can, 1994).

2.2.5.11. Porter ve Lawler'ın Beklenti Kuramı

Porter-Lawler, Vroom'un beklenti kuramını genişleterek çerçeveye ek unsurlar eklemiştir. Bu teori, çalışanların çaba ve performansını etkileyen iki temel belirleyici ortaya koymaktadır (Günbay, 2000):

- Çalışanların güvenlik ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olarak ödüllerin değeri.

- Çalışanların ödülleri nasıl algıladıkları, beklenti ve gerçek ödül arasındaki boşluğu doldurma, algılanan değerın çalışanların yaptıkları işteki çabalarını haklı çıkarıp çıkarmadığını değerlendirme- esasen, çalışanların çabaları karşılığında aldıkları değere ilişkin beklentileri.

Esasen bu kuram, ödülün veya sonucun değerinin algılanan çaba, ödül olasılığı, beceri ve iş başarısının takdir edilmesi gibi faktörler tarafından şekillendirildiğinin altını çizmektedir (Celep, 1990). Bu teorinin vurguladığı bir diğer kritik husus da bireylerin kendileri için oluşturdukları rol ya da modeldir. Motivasyon, bireylerin çaba göstermesine ve grup içinde uygun bir rol modeline sahip olmasına bağlıdır. Beklenmeyen veya istenmeyen durumlar rol karmaşasına yol açarak bireysel performansı olumsuz etkileyebilir. İş başarısı için gerekli bilgi, araç ve beceriler olmadan, çabalardan istenen sonuçların elde edilmesi olanaksız hale gelir (Gökçe, 2001).

Bu kuramı bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yöneticiler, Vroom'un kuramındaki ana temalara ek olarak aşağıdaki hususlara da dikkat etmelidir (Ateş, 2005):

- Çalışanlar, kendilerinden beklenen çaba ve gayretle orantılı mesleki eğitim ve gelişime zorlanmalıdır.

- Rol karmaşasını en aza indirmek için çaba gösterilmelidir.

- Çalışanların mutlak ödül miktarından ziyade, grup içinde benzer çabayı gösteren akranlarının aldığı ödül seviyesine odaklanma eğiliminde olduğu kabul edilerek, tanınma hayati önem taşımaktadır.

- Bireylerin iç ve dış ödüllere farklı önem atfettiklerinin sürekli farkında olunması gerekir.

2.2.5.12. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams'ın eşitlik kuramı, bireylerin motivasyonunu ve iş doyumunu, çalışma ortamındaki algılanan adalet ve eşitlik düzeyine göre açıklayan önemli bir motivasyon teorisidir. Bu kurama göre bireyler, iş yerindeki çabaları (girdi) ve bu çabalar karşılığında aldıkları ödüller (çıktı) arasındaki dengeyi değerlendirirler (Lazaroiu, 2015). Çalışanlar, kendi girdi ve çıktı oranlarını başkalarının girdi ve çıktı oranlarıyla karşılaştırarak eşitlik veya eşitsizlik durumlarını algırlar ve buna bağlı olarak motivasyonları artabilir veya azalabilir (Ryan, 2016). Algılanan eşitlik, iş tatminini ve örgütsel bağlılığı güçlendirirken; algılanan eşitsizlik ise memnuniyetsizlik, düşük performans ve işten ayrılma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Ryan, 2016).

Eşitlik kuramında vurgulanan temel unsur, çalışanların sosyal karşılaştırma yolu ile iş yerinde elde ettikleri kazanımları değerlendirme eğilimidir. Çalışanlar, maaş, terfi, çalışma koşulları ve tanınma gibi çıktıları, kendi çabaları, yetenekleri ve deneyimleri gibi girdileriyle karşılaştırır; benzer pozisyondaki meslektaşları ile yaptıkları karşılaştırmalarda bir tutarsızlık hissedersen, motivasyonlarında ve çalışma davranışlarında değişiklikler meydana gelebilir (Bell ve Martin, 2012; Özkoç ve Çalışkan, 2015). Bu durum özellikle çalışanların eşitsizliği gidermeye yönelik davranışlar sergilemesine neden olur ve çalışanlar eşitsizliği azaltmak için ya girdilerini azaltır ya da iş ortamını terk ederler (Lazaroiu, 2015).

Kuramın öne sürdüğü bir diğer nokta ise, eşitsizliğin hem negatif hem de pozitif biçimde algılanabileceğidir. Negatif eşitsizlik, bireyin kendi çıktılarının başkalarına göre düşük olduğu algısını ifade ederken; pozitif eşitsizlik, bireyin kendi çıktılarını başkalarına göre yüksek algıladığı durumu ifade eder (Ryan, 2016). Her iki durumda da çalışanların psikolojik gerilim yaşaması ve dengeyi yeniden kurmak için davranışsal veya zihinsel olarak harekete geçmesi söz konusu olabilir. Bu bağlamda örgüt yöneticileri, çalışanların adalet algılarını güçlendirecek şekilde ödüllendirme politikalarını şeffaf ve adil bir biçimde yürütmelidir (Özkoç ve Çalışkan, 2015).

Güncel araştırmalar, Adams'ın eşitlik kuramının örgütlerdeki performans yönetimi ve motivasyon uygulamalarında önemli bir rehber olduğunu göstermektedir. Özellikle çalışanların adalet algılarının örgütsel davranış üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, eşitlik kuramının açıklayıcı gücünü vurgulamaktadır (Bell ve Martin, 2012; Lazaroiu, 2015). Ayrıca kuramın, günümüzde çeşitlilik ve kapsayıcılığın önemli hale geldiği çalışma ortamlarında, farklı çalışan grupları arasında eşitlik algısının yönetilmesi konusunda yöneticilere önemli içgörüler sağladığı ifade edilmektedir (Ryan, 2016).

2.2.5.13. Locke'un Amaç Yönelimi Kuramı

Edwin A. Locke tarafından ortaya atılan bilişsel bir çerçeve olan Amaç Yönelimi Kuramına göre (Başaran, 2000), iş motivasyonunun belirlenmiş hedeflerden kaynaklandığı iddia edilmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999). Öncül, bireyin motivasyon düzeyinin, davranışlarının birincil itici gücü olarak hizmet eden hedefler tarafından belirlendiğidir (Keser, 2006). Bu kurama göre, yalnızca birey tarafından benimsenen zorlu hedefler yüksek performans ve motivasyona yol açar (Özkalp ve Kirel, 1999). Yüksek motivasyon sağlamak için hedeflerin sahip olması gereken belirli özellikler vardır (Keser, 2006). Bunlar arasında, kişinin seçtiği ve takip ettiği hedeflerin bariz ve belirgin olması, çalışanın gönüllü çabasına ilham verme kapasitesi ve bireysel ve örgütsel hedefler arasındaki uyum yer almaktadır (Eren, 1996).

2.2.5.14. Pekiştirme Kuramı

Pekiştirme Kuramı, bireyin hedeflerinin eylem ve davranışları için yol gösterici güç olarak hizmet ettiği bilişsel yönelimli Amaç Yönelimi Kuramı ile tam bir tezat oluşturmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999). B.F. Skinner tarafından oluşturulan ilkeler üzerine geliştirilen bu kuram (Başaran, 2000), kişinin yaptıklarının çevresindeki pekiştireçlerce düzenlendiğini (Özkalp ve Kirel, 1999) ve motivasyonun bahsedilen çevresel etkilerden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Başaran, 2000). Pekiştirme Kuramı, olumlu geri dönütlerin çalışanların performansını perçinlediğini iddia etmekte (Başaran, 2000), kendisini yalnızca pekiştireç aracılığıyla davranış oluşumunu ele alan, duyguların ve isteklerin davranış üzerindeki etkisini ihmal eden bir teori olarak konumlandırmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999).

2.2.6. Motivasyon Araçları

Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için çalışanlarına motivasyon aşılamları gerekir. Örgütlerde motivasyonun birincil işlevi, hedeflenen amaçlara uygun davranışları ortaya çıkarmaktır. Bu işlevin etkisini ortaya koymak için çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Akat vd., 1997). Motivasyon araçlarının her bireyi veya grubu aynı şekilde etkilemeyebileceğini ve aynı bireyler ve gruplar için etkinliklerinin zaman içinde azalabileceğini kabul etmek çok önemlidir (Bingöl, 1990). Araştırmalar sonucunda, zaman içinde önemleri değişse de geçerlilikleri yaygın olarak kabul edilen araçlar ekonomik araçlar ve psiko-sosyal araçlar şeklinde iki ana grupta toplanabilir: ekonomik araçlar ve psiko-sosyal araçlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

2.2.6.1. Ekonomik Araçlar

Bireyler ve çalışanlar elde ettikleri maddi kazanımlar sayesinde yaşamlarını sürdürebilir ve ailelerine destek olabilirler (Ertürk, 2000). Genellikle çalışanların ekonomik faydalarını en üst düzeye çıkarmaya odaklanan ekonomik teoriler, motivasyonu ekonomik bir bakış açısıyla vurgular (Alkış, 2008). Ekonomik motivasyon araçları ücret, primli ücret, kara katılma, ödül, sosyal güvenlik ve emekliliği kapsar.

2.2.6.1.1. Ücret

Bireyin hayatta kalmasında temel bir faktör olan ücret, iş motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmalar, bireyin performansı ile aldığı ücret arasında güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Daha yüksek ücretler sadece ekonomik gücü artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal statüyü de yükseltir. Yetersiz maaşlar ise çalışanların motivasyonunu azaltarak temel ihtiyaçlara yönelmelerine neden olmaktadır (Üçüncü, 2016). Okul yöneticileri için yüksek maaş, güçlü bir motivasyon aracı olarak görev yapmakta ve bu rolü üstlenme kararlarını etkilemektedir. Yüksek maaşlar, örgütsel değer ve takdir duygusunu vererek daha fazla kişiyi çekmektedir (Gilbert, 1994).

2.2.6.1.2. Primli Ücret

Çeşitli sektörlerde yaygın olarak kullanılan primli ücret, çalışanları yaptıkları işe göre ücretlendirerek veya ekstra çabaları için ek ödemeler sağlayarak motive eder. Ancak, sistemdeki aksaklık ve hatalardan kaynaklanan motivasyon bozucu etkilerden kaçınmak için adil bir uygulama çok önemlidir (Çiçek, 2005).

2.2.6.1.3. Kara Katılma

Kara katılma, çalışanların daha verimli ve istekli bir şekilde çalışmalarını sağlamaya yönelik etkili ve uygulanabilir bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Berzek, 1982). Bu yöntem kapsamında, işletmenin belli bir dönem sonunda elde ettiği karın belirli bir kısmı işgörenlere aktarılmaktadır (Barney ve Griffin, 1992). Kara katılmanın temel dayanağı, işletme faaliyetlerinde sermaye unsurunun yanı sıra emeğin de önemli bir rol oynamasıdır. Bu yaklaşım sayesinde, işveren ile iş görenlerin ekonomik açıdan benzer hedeflere sahip olması sağlanarak, çalışan motivasyonunun artırılması amaçlanmaktadır (Konur, 2006).

Kara katılma sisteminde, iş görenlere aktarılabilecek karın nasıl ve ne şekilde dağıtılacağı önemli bir tartışma konusudur. Bu doğrultuda çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Nakit olarak dağıtım yönteminde, yıl sonunda elde edilen karın belirli bir yüzdesi doğrudan çalışanlara ödenmektedir. Ertelenmiş dağıtım ise emeklilik veya ölüm gibi durumlarda ödenmek üzere her yıl elde edilen karın bir kısmının ayrı bir hesapta saklanması ifade etmektedir. Karma dağıtımda, bu iki yöntemin birlikte kullanılması söz konusudur; karın bir kısmı nakit olarak verilirken, geri kalan kısmı ileride ödenmek üzere bekletilir. Bazı işletmeler ise karın belirli bir bölümünü hisse senedi biçiminde sunarak, bu senetleri nominal değer üzerinden veya piyasa değerinin altında/üzerinde iş görenlere dağıtmayı tercih etmektedir (Korkmaz, 2008).

Kara katılma planının temel amaçları arasında, çalışanların işletmeye bağlılık duygusunu geliştirmek, yönetici ve çalışanlar arasındaki iş birliğini güçlendirmek, verimlilik düzeyini artırmak, işletmenin finansal durumuyla uyumlu esnek bir ödül sistemi uygulamak, nitelikli işgücünü kuruma çekmek ve çalışanların işletmenin başarısı konusunda farkındalığını artırmak yer almaktadır (Ünal, 2018).

Öte yandan, kara katılma yöntemi, kamu kurumlarında yaygın olarak kullanılabilecek bir motivasyon aracı değildir. Kamu kurumlarının öncelikli amacı kar elde etmek olmadığı için, hizmetlerin genel olarak kamu yararı odaklı sunulması beklenmektedir. Bu nedenle, kamu sektöründe kara katılma uygulaması kamu yararına ters düşebileceği için tercih edilmemektedir. Ancak, kar amacı güden faaliyetler yürüten kamu ortaklığı niteliğindeki kurumlarda, bu yöntemin sınırlı ölçüde uygulanabilmesi mümkündür (Sevinç, 2015).

2.2.6.1.4. Ödüllendirme

Verimlilik artırıcı bir araç olan ödüllendirme, çalışanları işlerinde çaba göstermeye, özen göstermeye ve mükemmelleşmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Şahin, 2004). Pekiştirme ilkelerine dayanan ödüllendirme, beklenen çalışan davranışlarına ve sonuçta ortaya çıkan performansa bağlıdır (Helvacı, 2002). Sadece ödül alanları motive etmekle kalmaz, aynı zamanda diğer çalışanlar için de ilham kaynağı olarak çalışkanlığı ve başarıyı teşvik eder (Kumkale, 1998). Adalet örgütsel bağlılığı artırdığından ve tüm çalışanlara eşit davranılmaması motivasyon ve performansın düşmesine neden olabileceğinden, ödüllerin adil dağıtımı çok önemlidir (Can, 2002).

2.2.6.1.5. Sosyal Güvenlik ve Emeklilik Planları

Sosyal güvenlik ve emeklilik planları, örgütlerde çalışan bireylerin sosyal, ekonomik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması için elzem hale gelmektedir. Kuruma olan bu bağımlılık, özel sektör çalışanları arasında kaygıya neden olabilmektedir. Ekonomik destek, sağlık hizmetleri ve ek iş tazminatı gibi sosyal yardım tedbirleri bu bağımlılığa bağlı kaygıyı hafifletmektedir (Can, 2002).

2.2.6.2. Psiko-Sosyal Araçlar

Psiko-sosyal araçlar, çalışanlara herhangi bir parasal fayda sağlamaksızın bireyleri sosyal ve psikolojik düzeylerde motive eden stratejileri ifade eder. Çalışanların yalnızca parasal ihtiyaçlarının karşılanmasının verimliliği artırmada yetersiz kaldığı, aynı zamanda sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması gerektiği kabul edilmektedir. Bu ihtiyaçların etkin bir şekilde karşılanması, çalışan memnuniyetine ve motivasyonuna katkıda bulunur (Sevinç, 2015). Günümüzde hem özel hem de kamu kurumları, çalışan motivasyonunun yalnızca finansal teşviklerden değil, aynı zamanda psikososyal unsurlardan da etkilendiğini kabul etmektedir. Yetkin yöneticiler, çalışanların psikososyal durumlarını değerlendirmekte ve buna göre stratejiler geliştirmektedir (Aşıkoğlu, 1996). Psikososyal motivasyon araçları, bireylerin iç dünya ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar (Kuşluvan, 1999).

2.2.6.2.1. Çalışmada Bağımsızlık

Çalışanların büyük bir kısmı, benlik duygusunu doyurmak veya kişisel gelişim kapasitesini güçlendirmek amacıyla bağımsız çalışma ve inisiyatif kullanma ihtiyacına öncelik vermektedir. Bu durum, bireylerin özgür bir ortam içinde kendilerini bir grubun parçası olarak hissetmelerini kolaylaştırır. Ancak bağımsızlık kavramının, çalışanlara sınırsız bir özgürlük tanımakla eşdeğer olmadığına da dikkat çekilmelidir (Kavi, 2011).

Bu bağlamda, yönetici konumundaki kişi, astlarının baskı altında oldukları yönünde bir algıya kapılmalarını engelleyebilmek için öncelikle bilgi paylaşımında bulunmalı, makul ölçüde hata toleransı göstermeli ve ihtiyaç duyulan koşulları sağlamalıdır. Bu aşamadan sonra, çalışanların bilgi ve yeteneklerinden yararlanılabilecek şekilde serbest hareket edebilmelerine olanak tanıyan düzenlemelere gidilebilir. İş görenlerin, belirli bir özgürlük ortamında faaliyet gösterip gelişme imkanı bulmaları, kendilerini hem birey olarak hem de grup içerisinde değerli bir üyeye dönüştürür (İncir, 1984). Nitekim, bağımsız çalışabilme fırsatının sağlanması çalışan motivasyonunu önemli ölçüde yükselten unsurlardan biridir. Öte yandan, çalışanların sürekli

kontrol altında tutulmaları, genel olarak memnuniyetsizlik ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir (Keser, 2006).

2.2.6.2.2. Statü ve Değer

Statü, bir bireye bahşedilen toplumsal tanınmayı temsil eder; bireyler genellikle bu tanınmayı elde etmek için çeşitli çabalara girerler. Saygı ile yakından bağlantılıdır ve bir çalışanın pozisyonu ne olursa olsun kendisine değer verildiğine tanık olmak, memnuniyet ve mutluluğu artırır. Bir işverenin bir çalışanı yüceltmesi hem iş verimliliğini artırmakta hem de motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Dahası, tanınma arayışında olan bir çalışan, yöneticisiyle olumlu bir ilişki içinde olduğunu ve örgütsel hedeflere ulaşmada dinamik bir sürece olumlu katkıda bulunduğunu gösterir (Bernard, 1993). Pek çok birey, yaptığı işin değerini algıladığında daha fazla çaba gösterir. Çalışanlar, yalnızca başkalarından aldıkları memnuniyet ve takdire odaklanarak, görevleriyle ilgili zorlukları ve sıkıntıları göz ardı etme eğilimindedir. Bu zihniyet altında çalışanlar, başarı arayışlarında fiziksel, zihinsel ve özellikle ruhsal enerjinin arttığını deneyimliyorlar. Sonuçta bireyler kendilerini zinde hissederler ve kurumun ya da grubun hedeflerine katkıda bulunmanın mutluluğunu yaşarlar (Ay, 2006).

2.2.6.2.3. Gelişme ve Başarı

Bireylerin çoğunluğu, kendi meslekleriyle uğraşanlar için önemli bir motive edici faktör olan kişisel statülerini yükseltmeyi arzulamaktadır (Başaran, 1998). İlgi ve uzmanlık alanlarında yükselmeye çalışan çalışanlar için rollerinde yükselme en değerli ödül olarak öne çıkıyor. Bir çalışanın görev süresi boyunca geçirdiği dönüşümler ve artan şöhret, statülerine ve kariyer ilerlemelerine önemli ölçüde katkıda bulunur. Sorumluluklardaki bir değişiklik genellikle finansal gelirdeki artışla ilişkilidir. Hem maddi hem de manevi açıdan önemli bir faktör olan terfi, ilerleyen çalışana, eşdeğer bir kazanç artışına kıyasla daha fazla motivasyon ve mutluluk aşılamaktadır (Eren, 1996).

2.2.6.2.4. Özel Hayata Saygı

Bireylerin özel yaşamları; ailevi sorumluluklar, sosyal etkinlikler, kişisel tutku ve ilgi alanları ile sağlık durumları gibi unsurlardan oluşmaktadır (Eren, 2010). Etkili bir iş performansı sağlamak için, çalışanların iş dışı kişisel sorunlarının tatmin edici bir çözüme kavuşturulması gereklidir. Bu bağlamda yöneticilerin, çalışanların sorunlarına hoşgörülle yaklaşması ve bu sorunların çözüme ulaşması için gerekli her türlü desteği sunması önem

taşımaktadır. Özel yaşamın korunmasına özen göstermek, astlara yakın ve anlayışlı bir tutum sergilemek, birlikte çalışma ve iş birliği isteğini güçlendirebilir. Bununla birlikte, yöneticiler çalışanların iş dışı sorunlarının çözümünü bir teşvik aracı olarak kullanabilmekle beraber, onların özel yaşamlarını düzenleyerek tüm çabalarını işletmeye yöneltme gayretine girmemelidir (Northcraft vd., 1996). Astların kişiliğine saygı duymak ise, büyük ölçüde onların duygu ve düşüncelerini dikkate almaktan geçer. Gerek güncel sorunların üstesinden gelmede gerekse geleceğe dönük karar ve planların hazırlanmasında astlara söz hakkı tanımak, bireylerde özgüven gelişimini desteklemektedir. Böylece, çalışanın özel yaşamındaki gereksinimleri ve çıkarlarıyla işletme hedeflerinin uyumlu hale getirilmesi olasılığı artar (Pekel, 2001).

2.2.6.2.5. Çevreye Uyum

Çevreye Örgüt ortamına uyum genel olarak iki boyutta ele alınmaktadır: birincisi fiziksel koşullara uyum, ikincisi ise sosyal ve beşeri yönlerde uyumdur. Özellikle insan ilişkileri bağlamında yöneticilere önemli roller düşmektedir, zira çalışanın iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurup kaynaşması hem motivasyonu hem de iş başarısını yakından etkilemektedir (Çöğür, 2010). Yeni katılan bir işgören, örgütün yerleşik gelenekleri ve kurallarına hızlıca uyum sağlayarak yabancılık hissini aşmak durumundadır. Bu uyum sağlanamadığında, çeşitli zorluklar ortaya çıkabilir. Çoğu zaman örgüt içindeki mevcut gruplar yeni gelenleri hemen benimsemeyebilir, hatta bir süre onları dışlayıp baskı uygulayabilir. Grup dışında kalmak ise bireyin yanlış çözümlere yönelmesine yol açabilir. Dolayısıyla, yöneticiler yeni veya görev değişikliği yaşayan çalışanlara her açıdan destek olmalı, gerekli bilgileri paylaşmalı ve mümkün olan en kısa sürede diğer çalışanlarla bütünleşmelerini sağlamalıdır (Başaran, 1991).

Yeni başlayan çalışanın örgüte uyumu için diğer çalışan ve yöneticileri tanıma süreci büyük önem taşır. Ancak, bu süreçte yeni geleni doğrudan kabullenmek her zaman kolay değildir; söz konusu noktada yöneticilerin devreye girip adaptasyon sürecini kolaylaştırması gerekir. Çünkü çalışanın, bulunduğu iş ortamına ve ekip arkadaşlarına uyum sorunu yaşaması, o ortamdan uzaklaşma arzusunu tetikleyebilir; bu da performans ve motivasyonun düşmesine neden olur. Öte yandan, çalışanın ortamdaki keyif alması, motivasyonu artırıcı bir etki yapar (Şam, 2013). Bu nedenle yönetici, koşullar ne olursa olsun yeni gelen veya pozisyon değiştiren personele duyarlılık göstermeli, ortaya çıkabilecek belirsizlikleri giderecek ölçüde bilgi sunarak gereken rehberliği sağlamalıdır (Selen, 2016).

2.2.6.2.6. Kendine Güven

Kendine güvenmenin ön koşulu, kişinin becerilerini ve yeterliliğini anlamaktır. Ancak bu farkındalık oluşturulduktan sonra çalışanın başarı düzeyinin önemli ölçüde artması muhtemeldir. Belirli bir durumda, eğer çalışan yeterliliğe sahipse, söz konusu iş veya görevde başarı daha olası hale gelir. Bir kuruma güven vermek, yöneticiye büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Bu tür senaryolarda yöneticilerin çalışanlarla adil ve pragmatik bir iletişim yaklaşımı benimseyerek yetki ve sorumluluğu eşit bir şekilde dağıtması hayati önem kazanmaktadır (Karaali, 2005). Bir bireyin kişiliğine olan inanç ve güveni, sakin ve hoşnut bir zihnin temel anahtarıdır. En iyi bilişsel işlevsellik, normal bir durumda olduğumuzda ve kendimize güvendiğimizde ortaya çıkar. Bireyin kendine güven ve inanç oluşturması kişisel bir sorumluluktur, ancak diğerleri bu süreçte yardım ve rehberlik sunabilir (Shinn, 1997). Yeteneklerine inanan birey motivasyonu ulaşılabilir hale gelir ve hedeflerine daha rahat ilerlemeyi sağlar (Aksoy, 1993).

2.3. Girişimcilik

Geçmişten günümüze, girişimciliğin yaşam kalitesini iyileştirme ve toplumların ekonomik kalkınmasını destekleme konusundaki önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüz koşullarında işletmelerin küresel düzeyde varlığını koruması, hızla değişen teknolojik yeniliklere uyum sağlama ve rekabetin yoğun koşullarına karşı mücadele verme yeteneğine bağlıdır; bu durum, doğrudan ekonomik kalkınma seviyeleriyle ilişkilidir. Son yıllarda girişimcilik, sosyoekonomik gelişme ve büyümede temel belirleyicilerden biri olarak kabul görmektedir. Bunun başlıca nedenleri arasında ekonomik kalkınmayı güçlendirmesi, genel refahı yükseltmesi, iş olanakları yaratmasının yanında mali anlamda gelişime katkıda bulunması da vardır (Lee ve Peterson, 2000).

Öte yandan, ulusların sanayi çağından bilgi çağına geçişiyle birlikte, varlıkların kaynağı giderek fiziksel ve somut metallerden bilgiye doğru kaymaktadır (Erkan, 1993). Bu dönüşüm, girişimcilik olgusunun önemini daha da pekiştirmiştir. Salvatore (2005) bu konuda, evrensel ekonomide G-7 olarak tanımlanan devletlerin (Almanya, Amerika, Fransa, İngiltere, İtalya, Japonya ve Kanada) mali anlamda gelişimleri ile sahip oldukları girişimcilik düzeyleri arasında kayda değer bir alaka olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, yenilik odaklı girişimcilik faaliyetlerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi de vurgulanmaktadır (Robbins ve Coulter, 2002; Wennekers ve Thurik, 1999).

Son yüzyıldaki hızlı değişimler, toplum yapısına etki ederken girişimciliğin hem toplumsal hem de ekonomik anlamdaki önemini daha da artırmıştır. Özellikle modern işletmeler kurup istihdam oluşturarak toplumsal dinamizme katkı sağlayan girişimciler, günümüzde ekonominin en kritik unsurları arasına girmiştir. Bu durumun temel nedeni, girişimciliğin farklı alanlarda ilerlemeyi ve gelişmeyi besleyen dinamik bir süreç olması ve yenilik ile dönüşümün odağında yer almasıdır (Saraçoğlu vd., 2010). Dolayısıyla, fırsatları takip eden, yenilik üreten ve riskleri değerlendirerek üretim faktörlerini harekete geçiren girişimcilerin sayısının, toplumların gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Demirel ve Tikici, 2010).

2.3.1. Girişimcilik Kavramı

Sanayi toplumuna geçiş sürecinde, özellikle kapitalist üretim dinamiklerinin etkisiyle, girişimciler toplumsal gelişimin belirleyici aktörlerinden biri haline gelmiştir. Bilgi toplumuna evrilme ve küreselleşme süreçleri, girişimcilik kavramının farklı alanlarda ön plana çıkmasını sağlamış; bu durumun, bilgi toplumlarında girişimciliğin baskın ve etkili bir rol üstlendiğine işaret ettiği belirtilmektedir (Mueller ve Thomas, 2001). Girişimcilik üzerine farklı tanımlar bulunsa da kavramın kökeni Orta Çağ Fransızcasındaki “entrepreneurs” sözcüğüne dayanmaktadır ve “ilk girişen, başlayan” anlamını taşımaktadır (İraz, 2005). Ekonomik alanda ise, 18. yüzyılda Fransız ekonomist Richard Cantillon’un risk alma ve üretim unsurlarını organize etme yaklaşımıyla girişimcilik tanımına yön verdiği ifade edilmektedir (Yaghoubi ve Ahmadi, 2010).

Ekonomi bağlamında girişimciyi ele alan Jean-Baptiste Say, üretim faktörlerini örgütleme ve yönetme işlevini vurgulamıştır (Schumpeter, 1954). Schumpeter (1934) ise yenilik kavramını öne çıkararak, girişimcilik olgusunu farklı yöntemlerle üretim gerçekleştiren bireyler şeklinde yeniden tanımlamıştır. Bu anlayış, insan kaynaklarının yenilikçilik ve dinamizm özelliklerini ekonominin gelişiminde temel unsurlar olarak değerlendirir (Tikici ve Aksoy, 2009). Yenilik temelinde şekillenen “dinamik girişimci” kavramı, eski yöntemleri bırakıp daha etkin yollar üreten kişileri ifade etmektedir ve bu kişiler, yenilik ile değişim süreçlerinin merkezinde yer almaktadır (Müftüoğlu ve Durukan, 2004).

Yaratıcı yıkım süreci, bazı piyasalarda daralmaya neden olabilse de yeni sektörlerin ortaya çıkmasına olanak tanır. Schumpeter’in (1934) yaklaşımına göre, “yeni kombinasyonlar” eski araçların farklı bireylerce tekrar kullanımıyla sağlanabileceğinden, girişimcinin örgüt içindeki konumu süreç açısından belirleyici bir fark oluşturmaz. Günümüzde girişimcilik,

yaratıcılığı ve değişimi fırsata dönüştürmeyi hedefleyen bir süreç olarak görülmekte (İşcan ve Kaygın, 2011; Titiz, 1999), risk alma yatkinlığı, fırsatları yakalama ve bunları iş fikrine dönüştürme becerisini kapsadığı belirtilmektedir (Akat vd., 1997). Genel olarak, çevredeki imkanları yenilikçi projelere dönüştürme, üretim faktörlerini örgütleme ve ekonomik kalkınmaya katkı sağlama işleviyle öne çıkan girişimcilik, belirsizlik içermesine rağmen dinamik ve yaratıcı bir süreç olarak tanımlanabilir (Demircan, 2000; Shane ve Venkataraman, 2000). Nitekim, girişimcilik hüner, sermaye ve verinin bütünleştirilmesini gerektiren, risk içermesine karşın hem gelişmeye hem de dönüşüme açık bir olgudur (Cansız, 2007).

2.3.2. Girişimciliğin Önemi

Öncelikli olarak, girişimcilik üzerine gerçekleştirilen erken dönem çalışmaların büyük ölçüde ekonomik temele dayandığı görülse de Schumpeter'in "dinamik girişimcilik" yaklaşımı, toplumsal refahın artırılmasında girişimciliğin kritik bir konumda olduğunu vurgulamaktadır (Karimi vd., 2011). Üretim faktörlerine başlangıçta ek bir unsur olarak dahil edilen girişimcilik, yeni ürün ve satış pazarları aracılığıyla mevcut piyasaları dönüştürerek ekonominin önde gelen itici güçlerinden biri haline gelmiştir (Boz, 2007).

Girişimcilik, kalkınma düzeyi ve gelişme hızı açısından önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır. Bu sebeple, küresel ölçekte son yirmi yılda girişimcilik faaliyetlerine yönelik sermaye yatırımlarının arttığı gözlenmektedir (Top, 2006). Özellikle bilgi toplumuna geçiş sürecinin etkisiyle, girişimciliğin değeri daha çok fark edilir hale gelmiştir (Sanchez, 2011). Türkiye örneğinde ise, Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin (KOBİ) önem kazanması, girişimciliğin ön plana çıkmasına katkı sağlamıştır. Bilgi toplumuna geçişle birlikte bilgi temelli emeğin önemi artarken, küreselleşme sürecinin getirdiği rekabet koşulları da girişimcilğe verilen önemi artıran etkenlerden biridir (Özkul, 2007). Bilgi çağında girişimcilik kavramına yenilik ve yaratıcılık unsurları eklenmiş, ancak girişimci sayısının artışıyla birlikte gelişmişlik düzeyi arasında bir bağlantı olsa da yeni kurulan işletmelerin sürdürülebilirliği ve uzun vadeli başarısı da önemli bir konu olarak ortaya çıkmıştır (Tikici ve Aksoy, 2009).

Günümüzde girişimcilik, ekonomik ve toplumsal açılarından temel bir güç olarak kabul edilmektedir. Bu gücün kaynağı, iş dünyasında ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin küresel dönüşüm süreçlerini şekillendirme kapasitesidir. Dolayısıyla, söz konusu dönüşümleri doğru algılayıp uyum sağlayabilmek adına, girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesi ve arkasındaki dinamiklerin anlaşılması büyük önem taşımaktadır (Kapu, 2001). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, girişimciler yeni kaynaklar yaratarak, yenilikçi uygulamaları hayata geçirerek ve

yeni iş sahaları açarak kritik katkılar sunmaktadır (Tosunoğlu, 2003). Her ne kadar girişimciler kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlasalar da gerçekleştirdikleri eylemler, aynı zamanda toplumsal faydayı da artırmaya hizmet etmektedir (Uluyol, 2013). Bu açıdan bakıldığında, girişimcilerin ulusal kalkınmada ve küresel rekabet ortamında ülke ekonomisine önemli katkılar sağladığı dile getirilmektedir (Sakarya vd., 2006; Wenckers ve Thurik, 1999).

Ayrıca, girişimciler yalnızca istihdam ve maddi kaynak oluşturmakla kalmaz; tüketicilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak piyasaya sundukları ürün ve hizmetleri de şekillendirirler. Böylece hem toplumun taleplerine yanıt veren üretimler yapar hem de ilgili yatırımlar aracılığıyla yeni istihdam imkanları yaratırlar (Özal, 2009). Ekonomik darboğazların ve krizlerin aşılmasında da girişimcilik kültürünün geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Aytaç, 2005).

2.3.3. Girişimcilerin Özellikleri

Girişimci kavramı, farklı meslek grupları tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Ekonomistler açısından girişimci, üretim faktörlerini etkin şekilde kullanarak yenilikçi üretimler gerçekleştiren ve bu yolla gelir elde eden kişidir. İş dünyasında ise girişimci; risk almaya eğilimli, özgüven sahibi ve hedef odaklı birey olarak görülmektedir. Ticarete yönelik meslek grupları, girişimciyi yatırım yaparak rekabet yoluyla kazanç sağlayan kişi şeklinde tanımlarken, psikologlar girişimcilik olgusunu, güçlü motivasyonla bir hedefe ulaşmaya çalışan bireylerle ilişkilendirmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2009).

Bayraktaroğlu (2005), girişimcileri olanakları fark edip değerlendirerek zaruri bileşenleri bir araya getiren ve görevi tamamlamak için etkin çaba harcayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Günümüzde iş güvenliği algısında yaşanan değişimler, daha önce yüksek riskli bir kariyer seçeneği olarak değerlendirilen girişimciliği, özellikle küreselleşme sonucunda büyük şirketlerin küçülmesi ve işten çıkarmaların artmasıyla alternatif bir iş güvenliği biçimi olarak öne çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalara, kendi işini kuran bireyler, büyük işletmelerde çalışanlara göre daha mutludur (Zimmerer ve Scarborough, 2005).

Toplumlar arasında girişimciliğe ilişkin algılar farklılık gösterse de geçmişte olumsuz yorumlanan bu kavram, günümüzde daha olumlu bir çerçevede ele alınmaktadır (Morrison vd., 2005). Erken dönem araştırmalar, girişimcinin iyi bir gözlem gücüne, geniş hayal dünyasına, güçlü sezgisel düşünme ve karar verme becerilerine sahip; ayrıca iletişim ağını etkin biçimde kullanabilen bir birey olduğunu öne sürmektedir. Bunun yanı sıra, yenilik üretme sürecinde karşılaşılabilecek sorunları öngörebilme ve çözme çabası, girişimciliğin temel

gerekliklerinden biridir. Özgüven, ikna yeteneği ve gelişmiş iletişim becerisi de girişimcilerde sıkça aranan özelliklerdir (Erbatu, 2008).

Girişimcilere atfedilen nitelikler arasında üretkenlik, iş motivasyonu, düşüncelerini aktarma, ifade yeteneği, sosyal yetkinlik, iletişim becerisi, azim, irade, tasavvur yeteneği, düş gücü, ekip uyumu, iş birliği becerisi, yenilik ve değişim isteği, ikna yeteneği, fırsatları değerlendirme, ileri görüşlülük, esneklik, samimiyet ve nüktedanlık gibi unsurlar bulunmaktadır (Hisrich ve Peters, 1998). Bunun tanrı vergisi mi yoksa sonradan kazanılan bir yetenek mi olduğu tartışma konusu olsa da bu özelliklerin hem doğal hem de öğrenilen faktörlerle şekillendiği belirtilmektedir (Uluyol, 2013).

Kendi işini kuran girişimcilerle ilgili araştırmalar, girişimciliğin bireylere bağımsızlık, yaratıcılık, yenilikçilik ve toplumsal katkı gibi çeşitli avantajlar sağladığını göstermektedir (Zimmerer ve Scarborough, 2005). Başarılı girişimcilerin özelliklerini anlamak için yapılan araştırmalar önderlik edebilme, özgüven, içsel denetim odağı, inovasyon ve üretkenlik, olanakları değerlendirme, cesaret gösterme, başarı motivasyonu ve belirsizliğe uyum gibi özelliklerin belirleyici olduğunu göstermektedir (Güney, 2008).

2.3.3.1. Liderlik

Liderlik, farklı sektörler ve görevlerdeki çalışanlarla ilişkisi bağlamında pek çok boyutta incelenmiştir (Covin ve Slovin, 1998; Popper ve Zakkai, 1994; Reid ve Adams, 2001). Çalışmalarda, bu kişilerdeki özelliklerin demokratik, otokratik, sistematik, beşeri, yönetsel veya karakteristik gibi değişik açılardan irdelendiği görülmektedir. Liderlik kavramı, incelenen alandan alana değişebilmekte; örneğin biyolojide lider, sürünün önünde giderek besin toplama ve sürünün sosyal düzenini sağlama işlevi üstlenirken, askerlikte birliği yöneten veya yol gösteren kişi olarak tanımlanmaktadır. Yönetim ve ekonomi alanında ise lider, organizasyonlardaki bireyleri etkileyen veya yönlendiren kişi olarak kabul edilmektedir (Aykan, 2004). Örgütlerde liderlik üzerine yürütülen araştırmaların artmasıyla birlikte çeşitli liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan biri, Burns (1978) tarafından ortaya atılan ve Bass (1985) tarafından geliştirilen “dönüşümcü liderlik”tir. Dönüşümcü lider, değişim sürecini etkin şekilde yönetme, gerekli ihtiyaçları belirleme ve sürece rehberlik etme becerisine sahiptir. Bu tür liderlik, girişimciliği ve kişisel gelişimi teşvik eden bir çalışma ortamı yaratır (Çelik, 2007).

Son dönemdeki çalışmalarda, liderlik özellikleri beş faktör altında sınıflandırılmaktadır: demokratik, otokratik, serbest-bırakıcı, karizmatik ve yönetsel.

Liderlik özellikleri beş faktör altında sınıflandırılmaktadır: demokratik (participative), otokratik (authoritarian), serbest-bırakıcı (delegative/laissez-faire), karizmatik/vizyoner (transformational) ve yönetsel (transactional) liderlik (Tenney, 2022).

Demokratik liderler, yetkilerini ekip üyeleriyle paylaşır ve karar alma sürecinde onların görüşlerine başvurur (Eren, 2001; Guastello, 1995). Otokratik liderler, çoğunlukla kararları tek başlarına alıp hızlı şekilde uygulamaya koyar (Özdemir, 1998). Serbest-bırakıcı liderler, astlarının planlama ve uygulama süreçlerini kendi inisiyatifleriyle yürütmelerine imkan tanır; bu yaklaşımda liderlik otoritesi büyük ölçüde sınırlandırılır (Doğan, 2001). Karizmatik liderler ise çalışanları dinleyerek sorunlarına çözüm arar ve onlara örgüt için değerli olduklarını hissettirir (Carrell vd., 1997). Yönetsel liderler ise yeniliğe açık olmaktan ziyade geleneksel yaklaşımları sürdürürler (Özdemir, 1998). Yapılan bir araştırmada, Türkiye’deki girişimcilerin demokrat, özgürleştirici, karaktere dayalı ve yönetsel özellikler sergilediği, ancak otokratik liderlik eğilimi göstermediği tespit edilmiştir (Aykan, 2004).

2.3.3.2. Kendine Güven

Kendine güven, girişimcilerin yeni bir işi veya projeyi hayata geçirirken gerektirdiği sorumlulukları üstlenebileceğine dair inancını ifade etmektedir (Bowman, 1999). Girişimcinin kendi becerilerine ve başarıya ulaşma kapasitesine olan saygısı, motivasyonunu artıran başlıca etmenlerdendir. Bu tutum, bireylerin sınırlı kaynaklar ve zorlu koşullar altında dahi görevlerini başarıyla yürütmelerine katkı sunmaktadır (Bozkurt, 2007; Hallak vd., 2011).

2.3.3.3. İçsel Kontrol Odağı

Kontrol odağı kavramı, kişinin eylemleriyle bu eylemlerin sonuçları arasındaki ilişkiyi nasıl algıladığına odaklanır (Pervin, 1980; Zhao ve Chen, 2008). İçsel kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarındaki olayların büyük ölçüde kendi davranış ve çabalarıyla belirlendiğine inanırken, dışsal kontrol odağına sahip bireyler yaşananları daha çok çevresel faktörlere veya şansa bağlamaktadır (Rotter, 1966). Araştırmalar, içsel kontrol odağına sahip kişilerin başarıya ulaşma konusunda daha yüksek çaba gösterdiklerini, ayrıca belirsizlik içeren durumlarda daha yapıcı yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir (Bozkurt, 2007). Girişimcilerin içsel kontrol odağına sahip olması, girişimcilik performansını artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Kaufmann vd., 1995).

2.3.3.4. Yenilikçilik ve Yaratıcılık

Schumpeter (1934), yenilikçiliği girişimciliğin temel dayanak noktası olarak görmüştür. Yenilikçilik, mevcut kaynakları daha verimli hale getirerek yeni alanlar yaratmayı ve farklı ürünler ile süreçler geliştirmeyi içerir (İşcan ve Kaygın, 2011). Bu kapsamda, yaratıcı girişimcilik, tamamen yeni bir ürün ya da hizmeti geliştirip pazara sunma süreçlerini kapsarken, asıl girişimcilik ise mevcut bir ürünün ihtiyaçlar doğrultusunda sunulmasına dayanmaktadır. Yaratıcı girişimciliğin ekonomik gelişme üzerinde daha büyük etki yarattığı ileri sürülmektedir (Saraçoğlu vd., 2010).

2.3.3.5. Fırsatları Yakalama

Fırsatları tanımlama, 1980'li yıllarda stratejik yönetim ve girişimcilik alanlarının kesişim noktalarında önem kazanmıştır. Bu süreç, girişimcinin tespit ettiği ihtiyaçları veya boşlukları birer fırsata dönüştürmek amacıyla gerçekleştirdiği aşamalardan oluşur (Karabey ve Bingöl, 2010). Fırsatları yakalama ise genellikle iki temel adımdan meydana gelir: fırsatın tanımlanması ve bu fırsattan yararlanılması. Her iki adım da girişimcilik sürecinin başarısı bakımından kritik role sahiptir (Low ve Macmillan, 1988).

2.3.3.6. Risk Alma

Risk alma, belirsizlik içeren koşullarda karar verme durumunu ifade etmektedir (Wakkee vd., 2010). Çeşitli araştırmalar, girişimcilerin risk alma eğilimlerinin genel nüfusa göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Macko ve Tyszka, 2009). Öte yandan, riskin ölçülebilir ve kabul edilebilir düzeyde tutulması büyük önem taşımaktadır (İşcan ve Kaygın, 2011).

2.3.3.7. Başarı İhtiyacı

Başarı ihtiyacı, bireyin hedeflerine ulaşmak için duyduğu güçlü isteği ifade eden önemli bir psikolojik faktördür (McClelland, 1961). Bu ihtiyacı yüksek olan bireyler, yeni fikirlerin ortaya konması ve hayata geçirilmesi noktasında yoğun bir eğilim sergilemektedir (Bozkurt, 2011).

2.3.3.8. Belirsizliğe Tolerans

Belirsizliğe tolerans, yeterli bilgi olmadığı için sınıflandırılmayan veya netleştirilemeyen koşullarda olumlu ve çözüm odaklı davranabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Belirsizlik, bireylerin yeni ve yaratıcı fikirler geliştirmesine fırsat sunarken, girişimciler açısından kararlılık ve ısrar gerektiren bir süreci de beraberinde getirir (Wu vd., 2007).

2.3.4. Girişimciliği Etkileyen Faktörler

Girişimci, başlattığı etkinliğin olası sonuçlarını öngörerek bu sonuçların beraberinde getireceği riskleri üstlenmeyi göze alan birey olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan, girişimcilik yalnızca ekonomik faaliyetlerle sınırlı kalmamakta; sanat, bilim veya mesleki alanlarda da rutini aşan, risk barındıran girişimlerde bulunmayı kapsamaktadır. Dolayısıyla, girişimcilik özelliklerinin geniş bir yelpazeye yayıldığı ve insanın bulunduğu her ortamda girişimcilik örneklerine rastlamanın mümkün olduğu söylenebilir. Bu durum, girişimci bireylerde bulunması gereken niteliklerin de oldukça çeşitlendiğine işaret etmektedir.

Girişimciliğin ortaya çıkışında kişilik mi yoksa toplumsal çevre mi daha belirleyici olduğu konusundaki tartışmalar uzun süre devam etmiştir. Kişilik yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, girişimcilerin psikolojik özelliklerine odaklanarak özellikle risk alma, başarı gereksinimi ve kontrol odağı gibi unsurları ön plana çıkarmıştır. Buna karşılık, çevresel faktörlere vurgu yapanlar, grup yapısı, kültürel gelenekler ve toplumsal normların yanı sıra devlet ve piyasa gibi dış koşulların uygunluğunu da önemli bir etken olarak ele almaktadır (Aytaç, 2006; Eyuboğlu, 2007; Gürol ve Atsan, 2006; Ören ve Biçkes, 2011).

Bu çalışmalar genel olarak, girişimci kişilik özelliklerinin gelişiminde hem kalıtsal hem de çevresel faktörlerin etkili olduğuna işaret etmektedir. Girişimciler, yaşadıkları sosyoekonomik ortamın bir ürünü olmakla birlikte, bireysel yetenekler ve eğitim de girişimciliği şekillendiren temel unsurlardandır. Bununla birlikte, örgüt kültürü ve çevresel koşulların da girişimcilerin davranış ve karar alma süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir.

Marangoz'a (2008) göre girişimciliği kültür ve eğitim, sosyal çevre, psikolojik faktörler, yasal, siyasal ve idari faktörler, mali çevre ve din faktörleri etkilemektedir.

2.3.4.1. Kültür ve Eğitim

Girişimcilik kavramının temelinde “risk üstlenme” ve “yenilik başlatma” gibi unsurlar yer almaktadır. Bazı kültürlerde bu tür davranışlar doğal karşılanıp desteklenirken, bazı kültürlerde henüz tam kabul görmemektedir. İşte, girişimciliğin sorunsuz biçimde gelişebildiği toplumsal ortama “girişimcilik kültürü” adı verilmektedir (Marangoz, 2008). Toplumsal kültür, girişimcilik ruhunun oluşumunda önemli bir konuma sahiptir. Çünkü bireyler, içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini taşır ve o değerlerin etkisi altında girişimci düşünceleri şekillendirir (Güney, 2008).

Girişimcilik hem toplumsal hem de örgütsel kültür ile yakın etkileşim içerisinde. Katılımcı ve paylaşımcı değerlerin hakim olduğu, kültürel düzeyi yüksek topluluklarda girişimci sayısının artması beklenirken, ekonomik kalkınmanın ve kültürel katılımın düşük olduğu toplumlarda girişimcilik eğilimi sınırlı kalmaktadır (Aytaç, 2006; Kaya, 2007). Günümüz dünyasında bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınması, girişimciliği destekleyen toplumsal dinamiklerin varlığına bağlıdır. Girişimcilik yalnızca ekonomik çıktı üretmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve politik süreçlerle etkileşim halindedir. Bu nedenle, girişimcilik araştırmalarında toplumsal ve kültürel faktörler giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Aytaç, 2006; Özkul, 2007). Eğitim, bu bağlamda kritik bir rol oynamaktadır. Resmi eğitim her ne kadar zorunlu olmayabilse de girişimcilik açısından önemli bir işlev görmektedir. Baskıcı ya da katı bir eğitim sistemi, bireylerin yenilikçi düşünme ve risk alma becerilerini köreltebilirken, yaratıcılığı ve bireysel yetenekleri teşvik eden bir sistem, girişimcilik eğilimini artırmaktadır (Hisrich ve Peters, 1995; Marangoz, 2008).

2.3.4.2. Sosyal Çevre

Bireyin beyin gelişiminin ve kişilik oluşumunun önemli bir bölümü 0-6 yaş aralığında tamamlanmaktadır. Bu dönemde aileden alınan eğitim ve destek, çocuğun gelecekteki girişimci tutumunu belirlemede etkili olmaktadır (Eyuboğlu, 2007). Aile yapısının demokratik veya otoriter nitelikleri, ebeveynlerin mesleki rolleri ve aile içi iletişim iklimi, çocukların girişimciliğe yönelik tutumlarını güçlendirebileceği gibi sınırlayabilmektedir (Güney, 2008). Sosyoloji bilimi, girişimci bireyin yetiştiği toplumsal çevreyi ve girişimciliğin sosyal yapıya etkilerini irdelemektedir. Bireyin girişimcilik potansiyeli, kişilik özelliklerine ek olarak toplumsal normlar, değerler ve ekonomik koşullar tarafından şekillendirilmektedir (Aytaç, 2006; Aytaç ve İlhan, 2007). Dolayısıyla, aile ve sosyal çevre, girişimciliğin doğru gelişmesinde temel faktörler arasında yer almaktadır.

2.3.4.3. Psikolojik Faktörler

Kişilik yapısı ve psikolojik eğilimler, bireyin nasıl davrandığını ve sosyal dinamiklere nasıl tepki verdiğini önemli ölçüde belirlemektedir. Girişimci bireyler genellikle bağımsızlık duygusu yüksek, kararlı ve risk almaya yatkın bir profil sergiler (Aytaç, 2006). Mevcut düzene meydan okuma cesareti, girişimcilerin öne çıkan özelliklerinden biri olarak görülmektedir.

Bunun yanı sıra, girişimcide sıkça rastlanan psikolojik niteliklerden bazıları şunlardır:

- Kendi kararlarının sorumluluğunu üstlenme
- Risk içeren kararlara yönelme
- Zihin gücü ve analitik beceriler gerektiren alanlarda çalışma isteği
- Parasal motivasyonların etkisi altında çalışma eğilimi
- Geleceği öngörme ve profesyonel yaklaşım (İraz, 2005).

2.3.4.4. Yasal, Siyasal ve İdari Faktörler

Her ülkenin kendine özgü yasal, siyasal ve idari koşulları, girişimcilik faaliyetlerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynar. Girişimcilik karşıtı düşünceler veya belirsizlikler, bu alanlardaki yasal düzenlemelere ve bürokratik işlemlere de yansımabilmektedir. Buna karşın, girişimciliği teşvik eden yasal düzenlemelerin ve yönetim anlayışının var olduğu ülkelerde girişimcilik faaliyetlerinin daha rahat geliştiği gözlemlenmektedir (Marangoz, 2008).

2.3.4.5. Mali Çevre

Finansal ortam, girişimcilik ekosisteminin işleyişinde anahtar konumdadır. Araştırma ve geliştirme harcamalarına ayrılan kaynaklar, yeni patentlerin sayısı ve bilim insanı yetiştirmeye dönük politikalar gibi unsurlar, girişimciliği büyük ölçüde etkilemektedir. Sağlam bir mali altyapıya sahip ülkeler, girişimcilik faaliyetlerini destekleyerek uzun vadede hem ekonomik büyümeyi hem de toplumsal refahı artırma potansiyeline sahiptir (Marangoz, 2008).

2.3.4.6. Din Faktörü

Din, girişimcilik kültürünü etkileyen önemli unsurlardan biridir. Max Weber, Protestan ahlakının kapitalizmin oluşumunda ve gelişiminde kilit rol oynadığını ileri sürerek bu bağlantıyı ilk vurgulayan düşünürler arasındadır. Benzer şekilde İslam dini de çalışmayı, tutumlu olmayı ve helal kazanç elde etmeyi teşvik etmektedir (Mutlu, 1990). Dinsel inançların,

bireylerin ekonomik kararlarına ve girişimcilik eğilimlerine şekil verdiği pek çok araştırmada ortaya konmuştur.

2.3.5. Girişimcilik Yaklaşımları

Girişimci ve girişimcilik kavramları, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli bakış açıları doğrultusunda tanımlanmış; her tanım, ilgili kavramlarla ilgili yeni yaklaşımların gelişmesine katkıda bulunmuştur. Günümüzde girişimciler, bulundukları çevreyi şekillendirme ve organize etme rolünü üstlenmekte, faaliyet alanı ve yönelimleri ise toplum, kültür, ekonomi ve siyaset gibi unsurlar tarafından belirlenmekte ve biçimlendirilmektedir (Bruyat ve Julian, 2000). Alanyazın incelendiğinde, girişimcilik yaklaşımlarının bireysel, örgütsel (firma) ve çevresel olmak üzere üç temel kategoride ele alınabileceği görülmektedir. İzleyen bölümlerde bu yaklaşımların her biri ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

2.3.5.1. Bireysel Yaklaşım

Bu bakış açısına göre, bireylerin girişimcilik davranışlarının temelinde kişisel yetenekler, beceriler ve duyuşsal faktörler yer almaktadır. Psikolojik açıdan risk alma eğilimi, yüksek başarı motivasyonu ve içsel kontrol odağı, girişimcilik açısından önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir. Girişimcilerin, ekonomik kalkınmaya ve toplumsal refahın artmasına önemli düzeyde katkı sağladığı belirtilirken; onların aynı zamanda yenilikçi liderlerle benzer özelliklere sahip olduğu öngörülmektedir. Bireylerin demografik niteliklerinin de girişimcilik algısı üzerinde etkili olduğu; özellikle çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin, kişisel özellikleri ve sonraki yıllarda gelişebilecek girişimcilik eğilimlerini şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini etkileyen tüm değişkenlerin, onun girişimcilik becerilerini de belirlediği ileri sürülmektedir. Sahip olunan beceriler, yetenekler ve öz güven algısı, kişinin girişimcilik davranışlarını ne ölçüde sergileyeceğini büyük ölçüde etkilemektedir (Cox ve Jennings, 1995).

2.3.5.2. Firma Yaklaşımı

Bu yaklaşım, başarılı ve etkili işletmelerin faaliyetlerine odaklanmakta ve girişimcilik olgusunu yöneticilik süreçleriyle ilişkilendirmektedir. Özellikle yönetici rolünün ve yöneticilik özelliklerinin girişimcilikte belirleyici önem taşıdığı vurgulanarak, işletmelerdeki çeşitli faaliyetlerin “girişimcilik” başlığı altında incelenebileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yönetsel nitelikler ve girişimci vasıfların bir araya gelerek ortaya koyduğu girişimcilik

uygulamaları ele alınır. Değişim, yenilik ve bağımsızlık kavramları, bu yaklaşımda girişimcilik sürecinin temel unsurları arasında yer almaktadır. Geleneksel yönetici anlayışından uzak durarak bürokratik yaklaşımları aşabilen ve kısa vadeli hedeflerin ötesine geçebilen girişimcilerin başarı olasılığının yükseldiğine işaret edilmektedir. Geleneksel yöneticiler ağırlıklı olarak kısa vadeli amaçlara yönelir, düşük risk almaya özen gösterir ve kesin başarı beklentisi taşırlar. Girişimci yöneticiler ise potansiyel başarısızlık olasılığını gözetmekle birlikte uzun vadeli hedeflere odaklanır ve belirli ölçüde risk almaya yatkınlık gösterir (İrmiş vd., 2010).

2.3.5.3. Çevresel Yaklaşım

Bu yaklaşım, girişimcilik sürecinde çevresel etkenlerin oldukça önemli bir işlev üstlendiğini savunmaktadır. Çevre ve girişimcilik arasındaki ilişki, karşılıklı etkileşime dayanmakta; söz konusu etkileşim, girişimcilik faaliyetlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Zira politik rejim, kültürel değerler ve ekonomik koşullar gibi çevresel unsurların, girişimcilik girişimlerini destekleyebildiği veya engelleyebildiği düşünülmektedir. Ayrıca, kaynakların varlığı ve erişilebilirliği, kullanılan teknolojik ve örgütsel sistemler, ekonomik güç, aile yapısı ve uzun-kısa vadeli politikaların da girişimciler üzerinde önemli etkileri olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla girişimciler, tüm çevresel faktörleri değerlendirerek eylemlerini başlatmakta ve sonuç almaya çalışmaktadır (Karabulut, 2009).

2.3.6. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özellikleri

Eğitim kurumları, sosyal toplumun biçimlenmesinde merkezi bir amaç üstlenmektedir. Bilgi toplumuna geçişle birlikte, okul kurumlarının geleneksel işlevlerini sürdürebilmeleri için yeniden yapılandırılması zorunluluğu doğmuştur (Hesapçıoğlu, 2001). Özellikle, bilgi toplumunda öne çıkan “öğrenen insan” anlayışı nedeniyle, Sanayi Devrimi koşullarına göre şekillendirilmiş okul yapılarının kapsamlı ve köklü bir değişim sürecine girmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çağlar, 2001; Fındıkçı, 2001).

Bununla birlikte, mevcut okulların Sanayi Devrimi’ne dayalı işlevlerini dahi yeterince yerine getirmekte güçlük çektiği göz önüne alındığında, bilgi toplumunun gerektirdiği değerleri öğrencilere kazandıracak altyapının oluşturulup oluşturulamayacağı temel bir soru olarak ortaya çıkmaktadır (Özden, 1998). Bu dönüşümün başarıyla gerçekleştirilmesinde ise okul

yöneticilerinin belirleyici bir faktör olduğu çeşitli araştırmalarda öne sürülmüştür (Balcı, 2001).

Bilgi toplumunun getirdiği yenilik ve değişim süreci, okul yöneticilerinin de yeni roller benimsemelerini gerektirmektedir. Bu rollerden biri de girişimciliktir. Bu nedenle, girişimci okul yöneticilerine yönelik istihdam olanaklarının artırılması ve girişimcilik kültürünü destekleyecek kurumsal yapıların oluşturulması önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin en temel görevi, toplumsal, politik ve ekonomik dönüşümlere uyum sağlayacak şekilde öğretimi yeniden biçimlendirmektir (Taymaz, 2003). Bu hedef doğrultusunda, yöneticilerin girişimcilik özelliklerine sahip olması büyük önem arz etmektedir. Özellikle, girişimciliğin iki temel unsuru olan yenilik ve yaratıcılık yetenekleri, okul yöneticilerinde mutlaka bulunması gereken nitelikler olarak öne çıkmaktadır.

Ayrıca, bürokratik süreçlerden uzak durarak çevre kaynaklarını harekete geçirebilen ve okulun gereksinimlerine uyarlayabilen yöneticilerin varlığı da gereklidir. Yaratıcı ve yenilikçi okul yöneticileri, okulların yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarak bilgi üreten ve yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarına dönüşmesini mümkün kılacaktır (Bayrak ve Terzi, 2004).

2.3.7. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Roller

Girişimci olarak tanımlanacak bir okul yöneticisi, farklı roller arasında geçiş yapmak durumunda olduğundan, başlangıçta bazı zorluklar yaşayabilmektedir. Bu durumun temel nedeni, girişimcinin elindeki örgütün kar elde etmek zorunluluğu taşımamasıdır. Dolayısıyla, yeniliklere uyum sağlama ve değişimi yönlendirme becerileri dışında, okulun başarısını artırmak için gerekirse risk almaya dayalı yaklaşımları kullanması gerekebilir. Farklı eğitim sistemlerine ilişkin araştırmalar, her ülkenin kendine özgü ve çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir; bu sorunları çözmek için de küresel düzeyde daha koordine bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Naz vd., 2011).

Böylesi bir ortamda okul yöneticilerine düşen temel görev, ellerindeki imkanları gözden geçirerek bu imkanları toplum yararına yeni fırsatlara dönüştürmektir. Yöneticilerin liderlik rolleri kapsamında, alternatif çözümler geliştirmeleri ve değişimin ilerlemesini desteklemeleri beklenmektedir (Anderson ve White, 2011).

Girişimcilik potansiyeline sahip bir okul yöneticisi, bu potansiyeli uygulamaya aktarabilmek için gerekli fırsatları değerlendirmelidir. Sosyal sermayesi zaman içinde değişebilen ve dönüşebilen okul yöneticileri arasından başarıya ulaşanlar, sahip oldukları

sosyal sermayeyi toplumun yararı doğrultusunda kullanabilme becerisine sahiptir (Anderson ve White, 2011).

Okul yöneticileri, yürüttükleri faaliyetlerde kaliteye ve yarara öncelik vermelidir. Broberg ve Krull (2010), girişimciliğe uygun bir okul modelinde, yöneticilerin sahip olması gereken nitelikleri çeşitli başlıklarda ele almıştır. Buna göre, yöneticiler ekip uyumuna yatkın olmalı, vizyon belirleyerek proje hedeflerini netleştirebilmeli, analitik düşünebilmeli ve yenilikçi çözümleri hayata geçirebilmelidir. Ayrıca, örgüt içinde farklı roller oluşturma, ekip ruhunu geliştirme, yerel iş birliklerinden yararlanma ve liderlik süreçlerini analiz edebilme becerileri kritik görülmüştür.

Bunun yanı sıra, etkili iletişim kurma, hedefleri gerçekleştirme, risk alıp yönetebilme, değişime uyum sağlama ve fırsatları değerlendirme yetkinlikleri de vurgulanmıştır. Bu özelliklerin, başarılı bir okul yöneticisi için temel gereklilikler olduğu ifade edilmiştir (Broberg ve Krull, 2010).

Çelik ve Titrek'in (2013) eğitimcilerin okul idarecilerine dair algılarına yönelik çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun okul yöneticilerini girişimci olarak değerlendirdiğini ortaya konmuştur. Aynı çalışmada, girişimcilik becerisi boyutları arasında ilk sırayı kontrol odağının aldığı, onu yenilik, kendine güven, risk alma ve belirsizliğe toleransın izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin algısı ayrıca, okul yöneticilerinin çoğunlukla dönüşümcü lider niteliği sergilediğini göstermektedir.

2.3.8. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Uygulamalarının Okul Üzerindeki Etkisi

Okulların mevcut kaynakları her zaman yeterince etkin bir biçimde kullanılmamaktadır. Laboratuvarların atıl durumda kalması, sahip olunan materyallerin kitlenip gerektiğinde gün yüzüne çıkarılması, ders vakitleri dışında okulun boş kalması, bariyer ve örgülerle çevresinden izole edilen kurumlar ve öğrencilerin boş zamanlarda yararlanamadığı kütüphane vb. etkenler buna örnek gösterilebilir (Başar vd., 2001). Bu tür kararlar çoğunlukla okulun yöneticisi tarafından alındığından, söz konusu yöneticinin rolü ve sorumluluğu doğal olarak sorgulanmaktadır. Oysa okul yöneticisinin asli görevi, değişen sosyal, politik ve ekonomik koşullara uyum sağlayacak şekilde öğretim programlarını yapılandırmaktır (Taymaz, 2003). Bu görev kapsamında, yöneticinin etrafındaki bireylerin yaratıcılığını teşvik edici girişimlerde bulunması da önemlidir (Erdoğan, 2000b).

Çağdaş bir eğitim düzeyine erişebilmek adına, eğitim kurumlarında yönetici konumunda bulunan bireylerin de çağın gerektirdiği niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bu bağlamda, yöneticinin değişim liderliği veya vizyoner liderlik davranışları sergilemesi, öğrenci merkezli okul, öğrenen örgüt ve okul merkezli yönetim vb. tanımların kazandırılmasında kritik rol oynayabilir. Girişimcilik anlayışı, etkililik, verimlilik ve destekleyicilik ilkelerini temel alarak eğitim örgütlerinin yapısına yeni düzenlemeler getirebilecek potansiyele sahiptir. Öğrenci merkezli eğitimde, öğrenciler eğitim sürecinin tüm aşamalarına katılır ve onların ilgi ile yetenekleri gözetilerek kararlar alınır. Okul yöneticisinin girişimcilik odaklı bir yaklaşım benimsediği ortamlarda, öğretmenlerin yalnızca en başarılı öğrencilere odaklanmak yerine, bütün öğrencilerin farklı becerilerini keşfetmeye yönelik programlar geliştirmesi beklenir. Bu sayede her öğrenciye adil bir öğrenim hayatı şansı verilir (Can, 1998). Ayrıca, eğitim kurumları kendi bünyelerine sıkışmış kalmaktan sıyrılarak, farklı okulların öğrencilerine de eğitim olanağı sağlayan merkezler haline gelebilir. Böylelikle, çocukların yalnızca kendi okullarındaki bireylerle değil, farklı kurumlarda öğrenim gören akranlarıyla da etkileşime girmesi olanaklı olur (Bilgen, 1994).

2.3.9. Okul Yöneticilerinin Girişimciliğini Etkileyen Faktörler

2.3.9.1. Bireysel Faktörler

Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerini etkileyen bireysel faktörler; sınırlı bilgi birikimi, negatif deneyimler, yaş ve cinsiyet vb. kavramlar üzerinden incelenebilmektedir (Tengilimoğlu, 2005). Erken yaşta yeterli deneyim ve bilgiden mahrum kişiler, verecekleri kararların okula nasıl yansıtacağını kestiremedikleri için gereksiz risk alma ihtiyacı hissedebilir ve oluşacak stres, kararlarının uygulanmasından geri durmalarına yol açabilir. Daha ileri yaştaki yöneticilerde ise yenilikleri takip etme, bunları kendi sistemlerine uyarlama veya teknolojik gelişmeleri yakından izleme konusunda güçlükler yaşanabilmektedir. Okul yöneticilerinin genellikle geçmişte öğretmenlik yapmış olmalarından ötürü, öğretim liderliği becerilerine sahip oldukları düşünülür. Ancak bu iki rol, birbirinden farklı yetkinlikler gerektirdiğinden, birinde başarılı olmak diğerinde de aynı başarıyı göstermeyi garanti etmemektedir (Gümüşeli, 1996). Bunun yanı sıra, önceki kararlarının beklenen sonuçları vermemesi veya hedeflere ulaşılmaması, yöneticilerde başarı gereksiniminin karşılanmasını engelleyerek girişimcilik eğilimini zayıflatabilmektedir.

Girişimciliğin temel niteliklerinden biri sayılan takım çalışmasına yatkınlık eksikliği de bireysel faktörler arasında değerlendirilebilir. Yöneticinin, diğer bireylerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almaksızın yalnızca kendi görüşlerine göre hareket etmesi ve bu konuda aşırı ısrarcı olması, çevresinden alacağı desteği azaltarak kararlarının uygulamaya geçmesini

engelleyebilir. Buna ek olarak, vizyon eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik gibi kişisel özellikler de okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik kapasiteleri üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik potansiyellerini zayıflatan etkenler temel bilgi yokluğu, uzun çalışma süreleri, hayat boyu öğrenmeye karşı direnç ve sorumluluk paylaşımından kaçınmanın yer aldığını göstermektedir (McEwan, 1994).

2.3.9.2. Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler, görevin uzanımları, çalışma arkadaşları, kurumdaki yönetme yaklaşımı, fiyat politikaları, terfi imkanları ve rekabet unsurları şeklinde ele alınabilir (Tengilimoğlu, 2005). Okul yöneticilerinin, örgüt içinde biçimsel olmayan liderlik ve girişimcilik becerilerini sergileme süreci, bürokratik ve hukuki kısıtlarla da karşı karşıya kalabilmektedir. Merkezi yönetim, okul yöneticilerini daha ziyade resmi bir lider konumunda davranmaya zorlayarak (Bursalıoğlu, 1994), onların girişimcilik alanındaki inisiyatiflerini sınırlandırabilmektedir. Özellikle, merkezi yapının baskın olduğu eğitim sistemlerinde okula ilişkin kararların tek merkezden verilmesi, yöneticilerin öğretim liderliğine ilişkin konulardaki yetkisini kayda değer şekilde azaltmaktadır (Gümüseli, 1996). Ayrıca, il ve ilçe yönetimlerinin politikaları da yöneticilerin eğitim liderliği rolleri üzerinde belirgin bir etki yaratabilmektedir (Thomas ve Vonberg, 1991).

İl ve ilçe yönetimleri, uygun kaynakların aktarılmasında yetersiz kalabildiği gibi, raporlama işlemleri gibi ek sorumlulukları da onlara yükleyerek, eğitimle ilgili meselelere ayrılacak zamanı kısıtlayabilmektedir (Bossert vd., 1982). Öte yandan, yazışmalar ve resmi belgelerle ilgilenmek, okul yöneticilerinin önemli bir zaman dilimini kapsamakta olup, öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek onların gereksinimlerini dinleme fırsatını da engelleyebilmektedir (Hallinger ve Murphy, 1987). Araştırmalar, okul yöneticilerinin vakitlerinin yalnızca yaklaşık %18'ini öğretime odaklı konulara ayırabildiğini ortaya koymaktadır (Aksoy, 1993). Aynı şekilde, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ödül veya ceza mekanizmalarıyla desteklenmemesi, yöneticilerin motivasyonunu düşürebilmektedir. Ayrıca, toplumun okul yöneticilerinden beklentileri her birey için farklılık gösterebildiğinden, yöneticilerin kendi düşünce ve hedeflerini uygulama girişimleri sırasında maruz kaldıkları baskı, rol çatışmalarına yol açmaktadır (Gümüseli, 1994). Günümüzde okul yöneticilerinden öğretim liderliği ve girişimcilik alanlarında daha yoğun bir beklenti oluşmakla birlikte, yönetsel sorumluluklara öncelik verilmesi, yöneticilerin girişimci tutumlarını hayata geçirmelerini zorlaştırmaktadır (Griffin, 1993).

2.3.9.3. Örgüt Desteği

Kişilerin aile ve toplumdan elde ettikleri kazanımları, dahil oldukları örgütlerden de bekleme eğiliminde oldukları görülmektedir (Levinson, 1965). Örgütsel destek kavramı ise örgütün, çalışanların kuruma sunduğu katkıların farkında olması ve onların refahını gözetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Martin ve Willower, 1981). Başka bir deyişle, örgütlerin çalışanların görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için sağladığı tüm olanakların toplamı örgütsel destek olarak ifade edilmektedir (Eisenberger vd., 1986; Mekanjee vd., 2006). Bu durum; yaratıcı düşüncelerin değerlendirilmesi, özgürlüğün tanınması ya da sosyal veya politik anlamda yardım sunulması şeklinde algılanabilir (Zampetakis vd., 2009) ve bireysel ve de örgüt başarısını olumsuz etkileyebilecek stres unsurunu azaltmada etkili bir araç işlevi görebilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Çalışanların, örgüt tarafından zorunluluk olmaksızın (Rhoades ve Eisenberger, 2002) ya da çalışan faydasını gözeterek verilen destekten yararlanmaları, örgütsel destek algısını güçlendirmektedir (Howes vd., 2000). Bu bağlamda, örgütsel desteğin yüksek algılandığı durumlarda, çalışanların örgüte bağlılığında ve iş doyumunda artış görüldüğü ortaya konmuştur (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Ayrıca, yönetim desteğinin varlığı, bireyleri girişimci davranışlarda bulunmaya teşvik etmektedir (Hornsby vd., 2002). Bunun aksine, beklediği desteği göremeyen çalışanların örgütsel eylem motivasyonunda azalma yaşaması (örneğin iş yavaşlatma, devamsızlık, işleri geciktirme) ya da girişimcilik davranışlarından kaçınması ihtimali yüksektir. Okul bağlamında da öğretmenlerin ya da diğer çalışanların, yöneticinin ortaya koyduğu fikirlere yeterli katkı sunmaması ya da bu fikirleri yeterince anlamadıklarını belirtmesi, yöneticinin girişimcilik çabalarını olumsuz etkileyebilmektedir (Kaya ve Arkan, 2005).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. İş Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2010 sonrasında Türkiye’de öğretmen ve okul yöneticilerinin iş motivasyonunu inceleyen çalışmalar nicelik ve nitelik bakımından belirgin artış göstermiştir. Bu eğilimin başlıca nedeni, Milli Eğitim Bakanlığının “etkili okul” hedefi doğrultusunda insan kaynağına yönelik stratejik öncelikleri öne çıkarmasıdır. Erzurum’da 414 sınıf öğretmeniyle yürütülen kesitsel çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyon puanlarının dışsal motivasyondan anlamlı biçimde yüksek olduğu, içsel doyumun ise iş doyumunun en güçlü yordayıcısı olduğu

belirlenmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2021). Benzer biçimde, Türkiye genelinden 1786 İngilizce öğretmenini verisiyle yürütülen geniş örneklemli araştırma, motivasyon düzeylerinin öğretim, sınıf hazırlığı ve değerlendirme görevlerine göre farklılaştığını; özellikle cinsiyet ve yaş değişkenlerinin sınıf hazırlığı görevine ilişkin motivasyon düzeylerini etkilediğini göstermiştir (Erarslan ve Asmalı, 2022).

Okul yöneticilerine odaklanan çalışmalar, kişilik özellikleri ve liderlik yaklaşımlarının motivasyon üzerindeki etkisini sorgulamaktadır. Edirne’de 499 yönetici ve öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin narsisizm eğilimleri ile iş motivasyonu arasında pozitif, orta düzeyde ilişki bulunmuş; bu durumun okulun motivasyon iklimini etkileyebileceği vurgulanmıştır (Doğan ve Çuhadar, 2023). Bu sonuç, yöneticilerin öz-farkındalık temelli mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Makro ölçekli veri setleri motivasyon çalışmalarına yeni boyutlar eklemiştir. TALIS 2018 Türkiye alt örneklemini üzerinde yapılan yapısal eşitlik modellemesi, sosyal fayda motivasyonunun öğretmen yenilikçiliği ve öğretim uygulamaları aracılığıyla iş doyumunu dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir (Dağdeviren-Ertaş ve Pekmezci, 2024). Ayrıca 2017-2022 dönemine ait 52 makaleyi kapsayan içerik analizinde, araştırmaların temelde motivasyon kaynakları, liderlik yaklaşımları ve iş doyumunu ekseninde yoğunlaştığı; büyük ölçüde kesitsel tarama modeli kullanıldığı rapor edilmiştir (Oktan vd., 2023).

2.4.2. İş Motivasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası literatürde iş motivasyonu kavramı, çalışanların performansı, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları açısından sıklıkla araştırılan ve üzerinde yoğun tartışmalar yapılan bir konu olmaya devam etmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında yöneticilerin iş motivasyon düzeyleri, kurumların genel başarısı ve sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, motivasyonun örgütsel hedeflere ulaşmadaki etkisini ve yöneticilerin motivasyon düzeylerini belirleyen farklı faktörleri kapsamlı şekilde incelemektedir.

Son yıllarda eğitim yöneticilerinin iş motivasyonu üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmı, içsel ve dışsal motivasyon türlerinin farklı kurumlarda nasıl işlediğini incelemektedir. Örneğin, Gagne ve Deci (2014) tarafından yürütülen kapsamlı bir araştırma, içsel motivasyonun eğitim yöneticilerinde daha yüksek düzeyde yaratıcılık, yenilikçilik ve kurumsal bağlılık sağladığını göstermektedir. Ayrıca, içsel motivasyonu yüksek olan yöneticilerin işlerine yönelik daha yüksek düzeyde tatmin duydukları ve çalışma ortamlarında

daha etkili liderlik rolleri üstlendikleri vurgulanmıştır (Gagne ve Deci, 2014). Benzer şekilde, Ryan ve Deci (2020) yaptıkları çalışmada, öz belirleme teorisi kapsamında içsel motivasyonun yöneticilerin özerk davranışlar sergilemesini sağladığını ve bu durumun çalışanların motivasyonunu ve kurumun performansını artırdığını belirtmiştir.

İş motivasyonunun farklı ülkelerdeki kültürel bağlamlar ve yönetim tarzlarıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Almanya, ABD ve Çin’de yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, kültürel değerlerin ve liderlik yaklaşımlarının eğitim yöneticilerinin motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir (Lee ve Raschke, 2016). Bu çalışmaya göre, kolektivist kültüre sahip Çinli yöneticilerin dışsal motivasyona daha fazla önem verdiği, bireyci kültüre sahip Amerikalı yöneticilerin ise içsel motivasyonlarının daha belirgin olduğu ortaya konmuştur. Avrupa’da yapılan benzer bir çalışmada, yöneticilerin motivasyon düzeylerinin kurumsal politikalar ve yönetim stratejileriyle güçlü bir ilişki içinde olduğu, özellikle okul liderlerinin daha demokratik ve katılımcı liderlik tarzlarına sahip kurumlarda içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Bush ve Glover, 2014).

Diğer yandan, motivasyonun örgütsel sonuçlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda, yöneticilerin motivasyon düzeylerinin çalışanların örgütsel bağlılığı ve performansı üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilen çalışmalardan biri olan İngiltere’de yapılan bir araştırmada, yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip yöneticilerin öğretmenlerin iş tatmini ve performansını olumlu yönde etkilediği, bunun sonucunda eğitim kurumlarının genel başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Day ve Sammons, 2013). Avustralya’da gerçekleştirilen bir başka çalışma da yöneticilerin motivasyonunun kurum içi iş birliği, yenilikçi uygulamalar ve kurumsal hedeflere ulaşmada temel belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Mulford ve Silins, 2011).

Sonuç olarak, uluslararası araştırmalar, eğitim kurumlarında yöneticilerin iş motivasyonlarının farklı ülkelerde farklı dinamiklerle şekillendiğini ve bu durumun kurumların başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

2.4.3. Girişimcilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de girişimcilik odağını taşıyan eğitim araştırmaları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde (MEB, 2018) yenilikçi ve girişimci okul kültürünü stratejik hedef olarak tanımlamasından sonra belirgin biçimde ivme kazanmıştır. 2018 sonrasında gerek örneklem çeşitliliği gerekse yöntemsel zenginlik bakımından ortaya çıkan bu genişleme,

demografik belirleyicilerden liderlik stillerine, psikososyal etmenlerden sosyal sermaye boyutuna uzanan çok katmanlı bir inceleme alanı oluşturmıştır.

Sağlık sektörü çalışanları üzerinde yürütülen nicel bir çalışmada yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyinin girişimcilik algısını anlamlı düzeyde yordadığı; özellikle lisansüstü eğitim almış kadın çalışanların yenilik arayışına daha yüksek değer atfettiği saptanmıştır (Cerev ve Saylan, 2021). Eğitim sektörüne odaklanan Adana merkezli bir araştırma ise 201 ilkokul yöneticisi verisiyle işle bütünleşme düzeyinin girişimcilik eğilimiyle pozitif, tükenmişliğin ise negatif ilişkili olduğunu göstermiş; deneyimli erkek yöneticilerin puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu bildirmiştir (Yılmaz ve Tümkaya, 2024). Bu bulgular, girişimcilik eğiliminin yalnızca bilişsel bir tutum olmadığını, mesleki doyum, çalışma süresi ve cinsiyet gibi yapısal değişkenlerden beslendiğini ortaya koymaktadır.

Liderlik ve girişimcilik etkileşimini inceleyen literatür, “girişimci liderlik” kavramını ölçek uyarlamaları ve alan uygulamalarıyla derinleştirmiştir. Renko ve arkadaşlarının (2015) geliştirdiği ölçeğin Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması, dört faktörlü özgün yapıyı doğrulayarak bireysel performans üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Bekmezci vd., 2021). Paralel biçimde Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği’nin uyarlanması da sosyal-inovatif motivasyon bileşenlerini güvenilir biçimde ölçme imkanı sunmuştur (Akar, 2020).

Ölçme araçlarındaki gelişimin pratiğe yansması, okul liderliği bağlamında görünür hale gelmiştir. Öğretmen algılarına dayalı kapsamlı bir araştırma, okul müdürlerinin sergilediği girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptamış, girişimci liderliğin öğretmen yenilikçiliğini anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir (Yıldırım ve Ordu, 2025). Benzer sonuçlar, liderliğin psikolojik sermaye aracılığıyla girişimcilik eğilimini güçlendirdiğini ortaya koyan yapısal eşitlik modelinde de doğrulanmıştır (Akkaya ve Çetin, 2024).

Psikolojik değişkenler, son yıllarda girişimcilik niyetinin açıklanmasında giderek daha fazla önem kazanmıştır. Spor bilimleri öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışma, algılanan öz-yeterlilik ve kontrol odağı değişkenlerinin girişimcilik niyetindeki varyansın %37’sini açıkladığını bulmuştur (Çiftçi ve Çakır, 2023). Örgün yükseköğretim ortamında 624 öğrenciyle gerçekleştirilen başka bir araştırma ise risk alma düzeyinin girişimcilik niyetini olumlu yönde etkilediğini, akademik branş memnuniyetinin doğrudan etkisinin zayıf olduğunu rapor etmiştir (Gür-Erdoğan vd., 2024).

Sosyal sermaye perspektifi de Türkiye literatüründe öne çıkan bir diğer boyuttur. Hernández-Carrión ve arkadaşlarının geliştirdiği ölçeğin Türkçe uyarlaması, kişisel, profesyonel, yardımcı ve kurumsal alt boyutlarıyla girişimcilerin sosyal ağlarının kaynak

niteliğini dört düzeyde ölçmeye olanak vermiştir (Mumcu vd., 2022). Dijital çağın gereksinimlerini yansıtan bir diğer uyarılama, Çevrim-içi Sosyal Sermaye Ölçeği'dir; bu ölçek aracılığıyla çevrim-içi ağların girişimcilik fırsat algısı ve finansal kaynak erişimindeki rolü istatistiksel olarak sınanabilir hale gelmiştir (Mumcu vd., 2023).

Genç nüfusun girişimcilik eğilimleri hem lise hem de üniversite düzeyindeki araştırmalarla ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. İstanbul'da farklı lise türlerinden 499 öğrenciyi kapsayan çalışma, aile desteği ve proje-tabanlı öğrenme fırsatlarının girişimcilik motivasyonunu anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur (Karasu ve Adıgüzel, 2025). Daha erken yaş grubuna inen bir ölçek geliştirme araştırması, 8–10 yaş arası çocuklar için üçlü Likert yapısında 31 maddelik Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'ni literatüre kazandırmıştır (Tabaru-Örnek ve Yel, 2022).

2.4.4. Girişimcilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Girişimcilik kavramı, uluslararası literatürde eğitim yönetimi alanında giderek artan bir ilgiyle ele alınmakta olup, okul yöneticilerinin yenilikçi ve değişime açık tutumlarını destekleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarındaki girişimcilik faaliyetleri, yeniliklerin benimsenmesi, yaratıcı çözümlerin üretilmesi ve kurumların performansının artırılması açısından uluslararası araştırmaların odağında yer almaktadır (Leffler ve Näsström, 2014). Özellikle son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin girişimcilik davranışlarının örgütsel performans, kurum içi iletişim ve yenilikçilik üzerinde belirleyici etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Henry vd., 2016).

Yurt dışında eğitim kurumlarında girişimcilik üzerine yapılan birçok çalışma, yöneticilerin bireysel girişimcilik özelliklerinin eğitim süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Örneğin, İngiltere'de yapılan kapsamlı bir araştırmada eğitim liderlerinin girişimcilik davranışlarının kurumsal esneklik, yenilikçilik kapasitesi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Jones ve Iredale, 2010).

Diğer yandan, girişimcilik davranışlarının eğitim kurumlarında örgütsel yapı ve liderlik tarzlarıyla ilişkili olduğuna dair bulgulara da rastlanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, dönüşümcü liderlik yaklaşımını benimseyen okul yöneticilerinin girişimcilik davranışlarını daha fazla sergilediği ve bu durumun okulların örgütsel gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Hallinger ve Bryant, 2013).

Girişimcilik davranışlarının eğitim kurumlarında sosyal ve ekonomik boyutları üzerine yapılan araştırmalar da uluslararası literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Avustralya'da yapılan araştırmada girişimci okul liderlerinin, ekonomik kaynakları etkin kullanarak okullarının finansal sürdürülebilirliğini sağladığı ve böylelikle sosyal açıdan dezavantajlı bölgelerde eğitim kalitesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Caldwell ve Spinks, 2013). Ayrıca Finlandiya'da yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin girişimci yaklaşımlarının öğrenci merkezli eğitim politikalarının daha etkili uygulanmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Sahlberg, 2015).



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin iş motivasyonları ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırmacıların iki veya daha fazla değişken arasındaki karşılıklı etkileşimleri betimlemek amacıyla kullandıkları bir nicel araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, veri toplama aşamasında örneklem grubuna ilişkin mevcut durum saptanır ve değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler analiz edilir. Eğitim araştırmalarında en sık başvurulmuş betimsel yöntemlerden biri olan tarama modeli, olguların doğal ortamlarında gözlemlenmesine ve değişkenler arası ilişkilerin sistematik biçimde ortaya konmasına imkan tanır (Büyüköztürk vd., 2020). Böylece, araştırmacılar, belirlenen değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki varlığını test ederek, kuramsal çıkarımları güçlendirebilir ve geleceğe yönelik öneriler geliştirebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya ve Defne ilçelerinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görevli okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Hatay ili Antakya ve Defne ilçelerine bulunan 247 okulda görevli toplam yönetici sayısı 639'dur. Çalışmanın örnekleme, araştırma evreni içinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının erişimi en kolay katılımcılardan başlayarak, önceden tanımlanan örneklem büyüklüğüne ulaşana dek veri toplamayı sürdürdüğü bir tekniktir; bu sayede maliyet ve zaman verimliliği en üst düzeye çıkarılır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma evreni 639 kişi olarak tespit edilmiş, örneklem büyüklüğünü optimize etmek amacıyla maksimum varyansı sağlayan $p = 0,50$ değeri seçilmiştir. Bu durumda $q = 1-p = 0,50$ ve $pq = 0,25$ olarak hesaplanmıştır. %95 güven düzeyine karşılık gelen Z değeri 1,96'dır. Örneklem hacminin belirlenmesinde aşağıdaki

formül kullanılmıştır (Bartlett vd., 2001). Bu formül, hem örneklem büyüklüğünün istatistiksel geçerliliğini sağlamış hem de kaynakların etkin kullanımına imkan tanımıştır.

$$n = \frac{N t^2 p q}{(e^2 (N-1) + t^2 p q)}$$

$$n = \frac{639 \times (1.96 \times 1.96) \times (0.5 \times 0.5)}{(0.05)^2 \times (639-1) + (1.96 \times 1.96) \times (0.5 \times 0.5)} = 240,288$$

Araştırmada örneklem yeterliği için örneklem tahmin hesaplama formülleri kullanılmış ve örneklem büyüklüğü olarak en az seviyede 240 sonucuna ulaşılmıştır geri dönüş oranı ve güvenilirlik düzeyini artırmak için 425 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Fakat uç değerler ve kayıp veriler için yapılan analizler sonucunda 400 öğretmene ait ölçek ile çalışma yürütülmüştür.

Örnekleme yer alan bireylerin cinsiyeti, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, görev yapmakta oldukları okullardaki öğrenci sayısı, görev tanımları, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem yılları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Demografik Değişkenler	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	95	23.8
	Erkek	305	76.3
	Toplam	400	100
Öğrenim Durumu	Lisans	238	59.5
	Lisansüstü	162	40.5
	Toplam	400	100
Okul Türü	Anaokulu	19	4.8
	İlkokul	157	19.3
	Ortaokul	116	29.0
	Ortaöğretim	108	27.0
	Toplam	400	100
Okul Öğrenci Sayısı	0-250 Öğrenci	175	43.8
	251-500 Öğrenci	110	27.5
	500 üzeri Öğrenci	115	28.7
	Toplam	400	100
Görev	Müdür	199	49.8
	Müdür Yardımcısı	201	50.2
	Toplam	400	100
Kıdem Yılı	1-5 Yıl Arası	36	9.0

	6-10 Yıl Arası	71	17.8
	11-15 Yıl Arası	72	18.0
	16-20 Yıl Arası	84	21.0
	21 Yıl ve Üzeri	137	34.3
	Toplam	400	100
Yöneticilik Kıdem Yılı	1-5 Yıl Arası	179	44.8
	6-10 Yıl Arası	107	26.8
	11-15 Yıl Arası	55	13.8
	16-20 Yıl Arası	27	6.8
	21 Yıl ve Üzeri	32	8.0
	Toplam	400	100

Tablo 1. incelendiğinde örnekleme oluşturan 400 okul yöneticisinden 95 tanesinin kadın 305'inin ise erkek olduğu belirtilmiştir. Buna göre örnekleminizi oluşturan katılımcıların %23.8'i kadınlardan, %76.3'ü ise erkeklerden oluşmaktadır.

Katılımcıların öğrenim durumuna bakıldığında ise 239 yönetici lisans mezunu, 162 yönetici ise lisansüstü mezunu olduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin %59.5'i lisans, %40.5'i ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir.

Katılımcıların yöneticilik yapmakta olduğu okulların türü incelendiğinde 19 yönetici anaokulunda, 157 yönetici ilkokulda, 116 yönetici ortaokulda, 108 yönetici ise ortaöğretim düzeyinde görev yapmaktadır. Yani katılımcıların %4.8'i anaokulu, %19.3'ü ilkokul, %29'u ortaokul, %27'si ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır.

Yöneticilerin görev yapmakta olduğu okulların öğrenci sayılarına bakıldığında ise, 400 yöneticinin 175 tanesinin okulunda 0-250 öğrenci, 110 yöneticinin okulunda 251-500 öğrenci, 115 yöneticinin okulunda ise 500 üzeri öğrenci bulunmaktadır. Buna göre grubun %43.8'inin okulunda 0-250 öğrenci, %27.5'inin okulunda 251-500 öğrenci, %28.7'i ise 500 üzeri öğrenci bulunmaktadır.

Katılımcılardan 199 kişi müdür olarak 201 kişi ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Yani katılımcıların %49.8'i müdür, %50.2'si ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 36, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 71, 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 72, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 84, 21 yıl ve üzeri yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısı 137 olarak belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların %9'u 1-5 yıl aralığında, %17.8'i 6-10 yıl aralığında, %18'i 11-15 yıl aralığında, %21'i 16-20 yıl aralığında ve %34.3'ü 21 yıl ve üzeri yıl aralığında kıdeme sahiptir.

Katılımcıların yöneticilikteki kıdem yılına bakılırsa, 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan katılımcı sayısı 179, 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan katılımcı sayısı 107, 11-15 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan katılımcı sayısı 55, 16-20 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan katılımcı sayısı 27, 21 yıl ve üzeri yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan katılımcı sayısı 32 olarak belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların %44.8'i 1-5 yıl aralığında, %26.8'i 6-10 yıl aralığında, %13.8'i 11-15 yıl aralığında, %6.8'i 16-20 yıl aralığında ve %8'i 21 yıl ve üzeri yıl aralığında yöneticilik kıdemine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Okul yöneticilerine ilişkin veriler “Kişisel Bilgi Formu”; okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerine ilişkin veriler, Ata (2021) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği”; okul yöneticilerinin girişimcilik düzeylerine ilişkin veriler ise Köybaşı-Şemin ve Dönmez (2017) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Kişisel bilgi formunda okul yöneticilerinin cinsiyeti, öğrenim durumu, görevi, kıdem yılı, yöneticilikteki kıdem yılı, çalışmakta olduğu okulun türü ve öğrenci sayısı durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.1. Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği (SAWMS)

Ata (2021) tarafından “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği” okul yöneticilerinin iş motivasyonunu değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. İlk aşamada 38 maddeden oluşan taslak, uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve içerik uygunluğu açısından değerlendirilerek 32 maddeye indirgenmiştir. Çıkarılan altı madde ya kapsam dışı bırakılmış ya da benzer içerikli diğer ifadelerle birleştirilmiştir. Elde edilen 32 maddelik taslak form, pilot uygulama öncesinde okul yöneticilerine sunularak ifadelerin anlaşılabilirliği ve dilsel tutarlılığı test edilmiş; geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Literatürde, faktör analizinin sağlıklı sonuçlar verebilmesi için yeterli sayıda katılımcıya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Nitekim Alpar (2010), Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2007) ile Tavşancıl (2006), değişken sayısının en az beş katı kadar örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda farklı okul türlerinde görev yapan toplam 268 okul yöneticisine, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği

ile hazırlanan “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği” (OYİMÖ) uygulanmıştır (Ata, 2021). Okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerini belirlemek için sınırlar $(n-1)/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucuna göre, 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek, “(1) Tümüyle Bana Uygun (1.00-1.79), (2) Çoğunlukla Bana Uygun (1.80-2.59), (3) Orta Düzeyde Bana Uygun (2.60-3.39), (4) Çoğunlukla Bana Uygun (3.40-4.19) ve (5) Tümüyle Bana Uygun (4.20- 5.00)” puan aralıklarıyla oluşturulmuştur.

“Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği” maddelerine ilişkin seçenekler ile aritmetik ortalama aralıklarına göre sınırlar ve düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yönetici İş Motivasyonu Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama Aralıklarına Göre Sınırları ve Düzeyleri

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Tümüyle Bana Uygun Değil (1)	1.00-1.80	Çok Düşük
Çoğunlukla Bana Uygun Değil (2)	1.81-2.60	Düşük
Orta Düzeyde Bana Uygun (3)	2.61-3.40	Orta
Çoğunlukla Bana Uygun (4)	3.41-4.20	Yüksek
Tümüyle Bana Uygun (5)	4.21-5.00	Çok Yüksek

Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin madde numaraları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yönetici İş Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları

Ölçek	Alt Boyutları	Madde Numaraları
OYİMÖ	Dışsal Motivasyon	1,2,3,4,5,6
	İçsel Motivasyon	7,8,9,10
	Adanmışlık	11,12,13,14,15

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla aynı örneklem grubuna ait veriler üzerinden Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğe ilişkin standartlaştırılmış katsayıların .29 ile .70 arasında, hata varyanslarının ise .54 ile .84 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca modelin uyum düzeyini yansıtan çeşitli indeksler oldukça güçlü değerler sunmuştur: $\chi^2/sd = 2.22$; RMSEA = 0.06; GFI = 0.91; AGFI = 0.87; CFI = 0.97; NFI = 0.94 ve IFI = 0.97. Bu bulgular, önerilen modelin veriyle yüksek düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir (Ata, 2021).

3.3.2. Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği

Köybaşı-Şemin ve Dönmez (2017) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özellikleri (OYGÖ)” ölçeği, beşli Likert tipi bir yapıdadır ve her bir maddeye ilişkin yanıt seçenekleri “1=Hiçbir zaman” ile “5=Her zaman” arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin girişimcilik olgusunu tek boyutlu bir yapı altında topladığı ve bu yapının toplam varyansın %54.67’sini açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise, modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı; faktör yüklerinin .56 ile .80 arasında, hata varyanslarının ise .37 ile .70 aralığında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, ölçeğin geçerli bir yapı sergilediğini ve ölçüm modeli ile veriler arasında anlamlı bir uyum bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları; birinci bileşen için .85, ikinci bileşen için .86, toplam ölçek puanı için ise .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75’tir. Yüksek ölçek puanları, okul yöneticilerinin girişimcilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlik Testi Sonuçları (Cronbach’s Alpha)

Ölçme Aracı	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha (Orişinal)	Cronbach’s Alpha (Mevcut Araştırma)
OYGÖ	15	.90	.96
OYİMÖ	15	.87	.95
İçsel Motivasyon	4	.81	.91
Dışsal Motivasyon	6	.84	.90
Adanmışlık	5	.76	.92

Buna göre; OYGÖ’nün toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .96 olup, ölçeğin genel güvenilirliğini göstermektedir. Cronbach Alfa değeri $\alpha = .962 > .70$ olduğundan, “Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği”nin oldukça yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OYİMÖ genel Cronbach Alfa katsayısı ise .87, alt boyutlara göre ise içsel motivasyon alt boyutu: .84; dışsal motivasyon alt boyutu .81 ve adanmışlık alt boyutu .76 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise OYİMÖ toplam puanı için Cronbach’s Alfa değeri .95; içsel motivasyon alt boyutu .91; dışsal motivasyon alt boyutu .90; adanmışlık alt boyutu .92 olarak

hesaplanmıştır. Bu değerler, geliştirilen ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği maddelerine ilişkin seçenekler ile aritmetik ortalama aralıklarına göre sınırlar ve düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği İçin Sıklık Derecelendirmesi

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Hiç (1)	1.00-1.80	Çok Düşük
Ara Sıra (2)	1.81-2.60	Düşük
Bazen (3)	2.61-3.40	Orta
Sıklıkla (4)	3.41-4.20	Yüksek
Her Zaman (5)	4.21-5.00	Çok Yüksek

Girişimcilik düzeylerini belirlemek için sınırlar $(n-1)/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucuna göre, 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi ölçek, “(1) Hiç (1.00-1.79), (2) Ara Sıra (1.80-2.59), (3) Bazen (2.60-3.39), (4) Sıklıkla (3.40-4.19) ve (5) Her zaman (4.20- 5.00)” puan aralıklarıyla oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçeklerin uygulanması amacıyla, “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonları Ölçeği” için Erol Ata’dan ve “Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği” için Fatma Köybaşı-Şemin’den gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra araştırma uygulama izni için ön başvuru yapılmıştır daha sonra Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne “Etik Kurulu İzni” için gerekli belgeler hazırlanıp başvuru yapılarak etik izni alınmıştır (Ek-1).

Bu çalışma için gerekli etik ve idari izinler, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi olarak temin edilmiştir (Ek-2). Gerekli izinler alındıktan sonra araştırma, Hatay ili Antakya ve Defne ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından 425 okul yöneticisine ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı aracılığıyla veri analizi gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak dağılımın incelenmesinde, 30'dan az veri kümeleri için Shapiro–Wilk testi, 30 ve üzeri kümeler için ise Kolmogorov–Smirnov (Lilliefors) testi kullanılır (Kalaycı, 2008). Bu çalışmada örneklem sayısının 400 olması nedeniyle öncelikle Kolmogorov–Smirnov (Lilliefors) testi uygulanmış; ancak p değerlerinin 0,05'in altında olması üzerine, veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılımına sahip olduğu için analizlerde parametrik testler (aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi) kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin “Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği”, “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonları Ölçeği” ve alt boyutlarının düzeylerine ait puanların tanımlayıcı istatistikleri ve normallik analizi sonuçları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarının Düzeylerine Ait Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri, Normallik Analizi Sonuçları

Ölçme Aracı	n	Min-Max	Ort.	Ss	Skewness	Kurtosis
OYGÖ	400	1.00-5.00	4.35	0.632	-0.836	-0.281
OYİMÖ	400	1.00-5.00	3.22	1.048	-0.056	-0.950
İçsel Motivasyon	400	1.00-5.00	3.24	1.180	-0.140	-1.036
Dışsal Motivasyon	400	1.00-5.00	2.98	1.107	0.155	-0.925
Adanmışlık	400	1.00-5.00	3.48	1.138	-0.339	-0.873

Ölçme araçlarından elde edilen verilere dayanarak, hangi istatistiksel yöntemin kullanılacağına karar verebilmek için normallik, homojenlik, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olması, çoğu psikometrik amaç için uygun bir kriter olarak değerlendirilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği en az 1.00 ve en fazla 5.00 değerlerine ve ortalama 4.35 değerine sahiptir. Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu ölçeği incelendiğinde ise, en az 1.00 ve en fazla 5.00 olduğu ve ortalamasının ise 3.22 olduğu belirtilmiştir. Likert tipi ölçeklerin orta noktasının 3 olduğu varsayıldığında, girişimcilik düzeyi ve iş motivasyonu düzeyi tüm yöneticiler için belirlenen genel puan ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin iş motivasyonu ve girişimcilik düzeyi ölçümlerinin genel ölçek ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) ile değerlendirilmiştir. Cinsiyet, öğrenim durumu ve görev türü gibi bağımsız kategorik değişkenlere göre alt boyut puanlarındaki farklılıkları test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Ölçeklerin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir. Tüm testlerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak kabul edilmiş, $p > 0.05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını göstermiştir. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi “ $p < 0.05$ ” olarak alınmıştır.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma amacına uygun olarak katılımcılara ilişkin istatistiksel analizler tablolar halinde sunulmuştur. Aşağıdaki tabloda, okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre Okul Yöneticileri Girişimcilik Ölçeği (OYGÖ) ve Okul Yöneticileri İş Motivasyonu Ölçeği (OYİMÖ) ile bunlara ait alt boyutların karşılaştırmalı t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
OYGÖ	Kadın	95	4.43	.55	1.41	398	.157
	Erkek	305	4.32	.65			
OYİMÖ	Kadın	95	3.54	1.04	3.43	398	.001*
	Erkek	305	3.12	1.02			
İçsel Motivasyon	Kadın	95	3.62	1.10	3.65	398	.000*
	Erkek	305	3.13	1.17			
Dışsal Motivasyon	Kadın	95	3.27	1.16	2.93	398	.004*
	Erkek	305	2.89	1.07			
Adanmışlık	Kadın	95	3.78	1.13	3.01	398	.003*
	Erkek	305	3.38	1.12			

* p<0.05

Tablo 7’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına ait t testi sonuçları incelendiğinde; OYİMÖ, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeyleri ($t_{(398)}= 3.43$; $t_{(398)}= 3.65$; $t_{(398)}= 2.93$; $t_{(398)}= 3.01$; $p<0.05$) ile okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre kadın okul yöneticilerinin OYİMÖ ortalamaları ($\bar{x}= 3.54$), erkek okul yöneticilerinin OYİMÖ ortalamalarından ($\bar{x}= 3.12$) anlamlı derecede daha yüksektir. Ortaya çıkan fark OYİMÖ için kadınların lehinedir. Kadın yöneticilerin içsel motivasyon alt boyutundaki ortalamaları ($\bar{x}=3.62$), erkek okul yöneticilerinin içsel motivasyon alt boyutundaki ortalamalarından ($\bar{x}=3.13$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin dışsal motivasyon ortalamaları ($\bar{x}=3.27$), erkek okul yöneticilerinin dışsal motivasyon ortalamalarından ($\bar{x}=2.89$) anlamlı derece daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın okul yöneticilerinin adanmışlık ortalamaları ($\bar{x}=3.78$), erkeklerin adanmışlık ortalamalarından ($\bar{x}=3.38$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna göre, ortaya

çıkan farklar OYİMÖ, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık için kadınların lehinedir. Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<0.05$).

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Öğrenim Türü	n	Ort.	Ss	t	Sd	p
OYGÖ	Lisans	238	4.31	.65	-1.65	398	.098
	Lisansüstü	162	4.41	.59			
OYİMÖ	Lisans	238	3.12	1.02	-2.19	398	.029*
	Lisansüstü	162	3.36	1.06			
İçsel Motivasyon	Lisans	238	3.14	1.16	-2.18	398	.029*
	Lisansüstü	162	3.40	1.18			
Dışsal Motivasyon	Lisans	238	2.86	1.07	-2.74	398	.006*
	Lisansüstü	162	3.16	1.12			
Adanmışlık	Lisans	238	3.43	1.15	-1.03	398	.302
	Lisansüstü	162	3.55	1.11			

* $p<0.05$

Tablo 8’de okul yöneticilerinin öğrenim türü değişkenine göre OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına ait t testi sonuçları incelendiğinde; OYİMÖ, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri ($t(398) = -2.19$; $t(398) = -2.18$; $t(398) = -2.74$; $p<0.05$) ile okul yöneticilerinin öğrenim türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin OYİMÖ ortalamaları ($\bar{x} = 3.36$), lisans mezunu okul yöneticilerinin OYİMÖ ortalamalarından ($\bar{x} = 3.12$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin içsel motivasyon alt boyutundaki ortalamaları ($\bar{x} = 3.40$), lisans mezunu okul yöneticilerinin içsel motivasyon alt boyutundaki ortalamalarından ($\bar{x} = 3.14$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Lisansüstü mezunu olan okul yöneticilerinin dışsal motivasyon ortalamaları ($\bar{x} = 3.16$), lisans mezunu okul yöneticilerinin dışsal motivasyon ortalamalarından ($\bar{x} = 2.86$) anlamlı derece daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre, ortaya çıkan farklar OYİMÖ, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon için lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin lehinedir. Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ve adanmışlık alt boyutu düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğrenim türü değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p<0.05$).

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait t Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Görev	n	Ort.	Ss	t	Sd	p
OYGÖ	Müdür	199	4.38	.66	1.06	398	.288
	Müdür Yardımcısı	201	4.32	.60			
OYİMÖ	Müdür	199	3.37	1.01	2.90	398	.004*
	Müdür Yardımcısı	201	3.07	1.06			
İçsel Motivasyon	Müdür	199	3.37	1.13	2.14	398	.032*
	Müdür Yardımcısı	201	3.12	1.21			
Dışsal Motivasyon	Müdür	199	3.13	1.09	2.68	398	.008*
	Müdür Yardımcısı	201	2.84	1.10			
Adanmışlık	Müdür	199	3.65	1.06	3.09	398	.002*
	Müdür Yardımcısı	201	3.30	1.18			

*p<0.05

Tablo 9’da belirtilen okul yöneticilerinin görev değişkenine göre OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına ait t testi sonuçları incelendiğinde; OYİMÖ, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeyleri ($t_{(398)}= 2.90$; $t_{(398)}= 2.14$; $t_{(398)}= 2.68$; $t_{(398)}= 3.09$; $p<0.05$) ile okul yöneticilerinin görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yapılan analizlere göre müdür olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin OYİMÖ ortalamaları ($\bar{x}= 3.37$), müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin OYİMÖ ortalamalarından ($\bar{x}= 3.07$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Müdür olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin içsel motivasyon alt boyutundaki ortalamaları ($\bar{x}=3.37$), müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin içsel motivasyon alt boyutundaki ortalamalarından ($\bar{x}=3.12$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Müdür olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin dışsal motivasyon ortalamaları ($\bar{x}=3.13$), müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin dışsal motivasyon ortalamalarından ($\bar{x}=2.84$) anlamlı derece daha yüksek olduğu saptanmıştır. Müdür olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin adanmışlık ortalamaları ($\bar{x}=3.65$), müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin adanmışlık ortalamalarından ($\bar{x}=3.30$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna göre, ortaya çıkan farklar OYİMÖ, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık için müdür olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin lehinedir. Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile okul yöneticilerinin görev değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<0.05$).

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
OYGÖ	Anaokulu	19	4.34	.56	3	.483	.694
	İlkokul	157	4.33	.67			
	Ortaokul	116	4.32	.61	396		
	Ortaöğretim	108	4.41	.59			
	Toplam	400	4.35	.63	399		
OYİMÖ	Anaokulu	19	3.42	.89	3	.465	.707
	İlkokul	157	3.25	1.01			
	Ortaokul	116	3.21	1.02	396		
	Ortaöğretim	108	3.14	1.15			
	Toplam	400	3.22	1.04	399		
İçsel Motivasyon	Anaokulu	19	3.36	1.11	3	.091	.965
	İlkokul	157	3.24	1.16			
	Ortaokul	116	3.21	1.13	396		
	Ortaöğretim	108	3.25	1.27			
	Toplam	400	3.24	1.18	399		
Dışsal Motivasyon	Anaokulu	19	3.15	1.02	3	.515	.672
	İlkokul	157	3.03	1.05			
	Ortaokul	116	2.97	1.13	396		
	Ortaöğretim	108	2.89	1.17			
	Toplam	400	2.98	1.10	399		
Adanmışlık	Anaokulu	19	3.80	.90	3	.904	.439
	İlkokul	157	3.51	1.10			
	Ortaokul	116	3.49	1.11	396		
	Ortaöğretim	108	3.36	1.24			
	Toplam	400	3.48	1.13	399		

*p<0.05

Okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların türüne göre dağılımları Tablo 10'da görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların türleri dört grupta toplanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların türünün OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One-Way ANOVA Testi yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin OYGÖ toplamında ($F= 0.483$; $p > 0.05$) OYİMÖ toplamında ($F= 0.465$; $p > 0.05$), içsel motivasyon alt boyutunda ($F= 0.091$; $p > 0.05$), dışsal motivasyon alt boyutunda ($F= 0.515$; $p > 0.05$) ve adanmışlık alt boyutunda ($F= 0.904$; $p > 0.05$) okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir.

Bulgular okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların türü ne olursa olsun, okul yöneticilerinin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerinin benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Yapılan analizler okul yöneticilerinin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerinin farklı okullarda görev yapan yöneticiler tarafından eşit derecede değerlendirildiğini dolayısıyla okul yöneticilerinin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerinin görev yapmakta oldukları okulların türünden bağımsız bir şekilde algılandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okulun Öğrenci Sayısına Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenci Sayısı	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
OYGÖ	0-250 Öğrenci	175	4.34	.62	2	.014	.986
	251-500 Öğrenci	110	4.36	.63	397		
	500 ve Üzeri Öğrenci	115	4.35	.64			
	Toplam	400	4.35	.63	399		
OYİMÖ	0-250 Öğrenci	175	3.25	.98	2	.216	.806
	251-500 Öğrenci	110	3.20	1.05	397		
	500 ve Üzeri Öğrenci	115	3.18	1.13			
	Toplam	400	3.22	1.04	399		
İçsel Motivasyon	0-250 Öğrenci	175	3.27	1.15	2	.057	.944
	251-500 Öğrenci	110	3.22	1.13	397		
	500 ve Üzeri Öğrenci	115	3.24	1.26			
	Toplam	400	3.24	1.18	399		
Dışsal Motivasyon	0-250 Öğrenci	175	2.99	1.05	2	.021	.979
	251-500 Öğrenci	110	2.98	1.08	397		
	500 ve Üzeri Öğrenci	115	2.96	1.21			
	Toplam	400	2.98	1.10	399		
Adanmışlık	0-250 Öğrenci	175	3.56	1.05	2	.935	.394
	251-500 Öğrenci	110	3.45	1.21	397		
	500 ve Üzeri Öğrenci	115	3.38	1.19			
	Toplam	400	3.48	1.13	399		

*p<0.05

Okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların öğrenci sayılarına göre dağılımları Tablo 11’de belirtilmiştir. Tabloda okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların öğrenci sayıları üç grupta toplanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların öğrenci sayılarının OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One-Way ANOVA Testi uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin OYGÖ toplamında ($F= 0.14$; $p > 0.05$), OYİMÖ toplamında ($F= 0.216$; $p > 0.05$), içsel motivasyon alt boyutunda ($F= 0.057$; $p > 0.05$), dışsal motivasyon alt boyutunda ($F= 0.021$; $p > 0.05$) ve adanmışlık alt boyutunda ($F= 0.935$; $p > 0.05$) okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların farklı öğrenci sayıları ile yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Okullardaki öğrenci mevcudu değişkeninin yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerine ilişkin algıları üzerinde bir etkisi yoktur. Öğrenci sayısı fark etmeksizin yöneticilerin algıları benzer çıkmıştır.

Yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeyleri konusundaki algıları, okullardaki öğrenci sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kıdem	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
OYGÖ	1-5 Yıl Arası	36	4.34	.60	4	1.231	.297
	6-10 Yıl Arası	71	4.42	.56	395		
	11-15 Yıl Arası	72	4.21	.65			
	16-20 Yıl Arası	84	4.35	.64			
	21 Yıl ve Üzeri	137	4.39	.64	399		
	Toplam	400	4.35	.63			
OYİMÖ	1-5 Yıl Arası	36	3.39	1.21	4	.356	.840
	6-10 Yıl Arası	71	3.24	1.09	395		
	11-15 Yıl Arası	72	3.17	1.00			
	16-20 Yıl Arası	84	3.23	1.05			
	21 Yıl ve Üzeri	137	3.17	1.00	399		
	Toplam	400	3.22	1.04			
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl Arası	36	3.55	1.25	4	.833	.505
	6-10 Yıl Arası	71	3.30	1.23	395		
	11-15 Yıl Arası	72	3.22	1.05			
	16-20 Yıl Arası	84	3.21	1.22			
	21 Yıl ve Üzeri	137	3.16	1.16	399		
	Toplam	400	3.24	1.18			
Dışsal Motivasyon	1-5 Yıl Arası	36	3.16	1.29	4	.706	.588
	6-10 Yıl Arası	71	3.00	1.17	395		
	11-15 Yıl Arası	72	3.02	1.03			
	16-20 Yıl Arası	84	3.05	1.12			
	21 Yıl ve Üzeri	137	2.86	1.05	399		
	Toplam	400	2.98	1.10			
Adanmışlık	1-5 Yıl Arası	36	3.55	1.28	4	.483	.748
	6-10 Yıl Arası	71	3.47	1.18	395		

11-15 Yıl Arası	72	3.33	1.12	399
16-20 Yıl Arası	84	3.47	1.11	
21 Yıl ve Üzeri	137	3.55	1.10	
Toplam	400	3.48	1.13	

*p<0,05

Okul yöneticilerinin meslekteki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 12’de belirtilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin meslekteki kıdemleri göre beş grupta toplanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin meslekteki kıdemlerinin OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One-Way ANOVA Testi yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin OYGÖ toplamında ($F= 1.231$; $p > 0.05$), OYİMÖ toplamında ($F= 0.356$; $p > 0.05$), içsel motivasyon alt boyutunda ($F= 0.833$; $p > 0.05$), dışsal motivasyon alt boyutunda ($F= 0.706$; $p > 0.05$) ve adanmışlık alt boyutunda ($F= 0.483$; $p > 0.05$) okul yöneticilerinin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklı kıdem gruplarındaki yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, kıdem yılı değişkeninin yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerine ilişkin algıları üzerinde bir etkisi yoktur. Kıdemleri ne olursa olsun, yöneticilerin algıları benzer çıkmıştır. Yöneticilerin girişimcilik ve iş motivasyonu düzeyleri konusundaki algıları, kıdem yıllarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Yani, yöneticinin mesleki deneyimi ne kadar olursa olsun, girişimcilik ve iş motivasyonu konusunda algılarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamaktadır.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre OYGÖ, OYİMÖ ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yöneticilik Kıdemı	n	Ort.	Ss	Sd	F	p
OYGÖ	1-5 Yıl Arası	179	4.29	.63	4	1.254	.288
	6-10 Yıl Arası	107	4.36	.62	395		
	11-15 Yıl Arası	55	4.47	.64			
	16-20 Yıl Arası	27	4.48	.64			
	21 Yıl ve Üzeri	32	4.33	.61			
	Toplam	400	4.35	.63	399		
OYİMÖ	1-5 Yıl Arası	179	3.13	1.13	4	.773	.543
	6-10 Yıl Arası	107	3.31	.98	395		
	11-15 Yıl Arası	55	3.25	.98			
	16-20 Yıl Arası	27	3.41	.93			
	21 Yıl ve Üzeri	32	3.20	.94			
	Toplam	400	3.22	1.04	399		

İçsel Motivasyon	1-5 Yıl Arası	179	3.15	1.26	4		
	6-10 Yıl Arası	107	3.34	1.09	395	.837	.503
	11-15 Yıl Arası	55	3.34	1.17			
	16-20 Yıl Arası	27	3.44	.94			
	21 Yıl ve Üzeri	32	3.12	1.15	399		
	Toplam	400	3.24	1.18			
Dışsal Motivasyon	1-5 Yıl Arası	179	2.92	1.17	4		
	6-10 Yıl Arası	107	3.10	1.05	395	.716	.581
	11-15 Yıl Arası	55	2.93	1.06			
	16-20 Yıl Arası	27	3.16	1.08			
	21 Yıl ve Üzeri	32	2.89	.97	399		
	Toplam	400	2.98	1.10			
Adanmışlık	1-5 Yıl Arası	179	3.36	1.23	4		
	6-10 Yıl Arası	107	3.52	1.04	395	1.012	.401
	11-15 Yıl Arası	55	3.56	1.13			
	16-20 Yıl Arası	27	3.71	.91			
	21 Yıl ve Üzeri	32	3.65	1.02	399		
	Toplam	400	3.48	1.13			

*p<0,05

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre dağılımları Tablo 13'te gösterilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri göre beş grupta toplanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerinin OYGÖ, OYİMÖ ve OYİMÖ alt boyutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One-Way ANOVA Testi yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin OYGÖ toplamında ($F= 1.254$; $p > 0.05$), OYİMÖ toplamında ($F= 0.773$; $p > 0.05$), içsel motivasyon alt boyutunda ($F= 0.837$; $p > 0.05$), dışsal motivasyon alt boyutunda ($F= 0.716$; $p > 0.05$) ve adanmışlık alt boyutunda ($F= 1.012$; $p > 0.05$) okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde yöneticilikteki kıdem yıllarının okul yöneticilerinin girişimcilik ve iş motivasyonuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem yıllarına göre okul yöneticilerinin girişimcilik ve iş motivasyonuna ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Yöneticilikte kıdem yılı az olan yöneticiler ile fazla olan okul yöneticilerinin girişimcilik ve iş motivasyonu konusunda algılarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamaktadır.

Tablo 14'te okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin OYGÖ alt boyut puanları ile OYİMÖ alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon

katsayısından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları yorumlanırken, Büyüköztürk'ün (2010) baz aldığı 0.00-0.30 (düşük), 0.30-0.70 (orta) ve 0.70-1.00 (yüksek) aralıkları kullanılmıştır. okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçme Araçları		OYGÖ	OYİMÖ	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Adanmışlık
OYGÖ	r		.447*	.409*	.347*	.490*
OYİMÖ	r	.447*		.934*	.930*	.903*
İçsel Motivasyon	r	.409*	.934*		.823*	.789*
Dışsal Motivasyon	r	.347*	.930*	.823*		.719*
Adanmışlık	r	.490*	.903*	.789*	.719*	

n: 400; *p<.05

Tablo 14'te verilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki vardır.

Her boyut tek tek incelendiğinde, OYGÖ toplamı ile OYİMÖ toplamı, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (sırasıyla $r=.447$; $r=.409$; $r=.347$; $r=.490$; $p<.05$).

Okul yöneticilerinin iş motivasyonu ölçeği incelendiğinde; bu boyutun OYGÖ toplamı ($r=.447$; $p<.05$) ile aralarında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık (sırasıyla $r=.934$; $r=.930$; $r=.903$; $p<.05$) arasında anlamlı çok yüksek düzeyde pozitif bir olduğu belirtilmiştir.

İçsel motivasyon boyutu incelendiğinde, OYGÖ toplamı ($r=.409$; $p<.05$) ile aralarında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki, OYİMÖ toplamı ($r=.934$; $p<.05$) ile anlamlı düzeyde yüksek pozitif bir ilişki, dışsal motivasyon ($r=.823$; $p<.05$) ve adanmışlık ($r=.789$; $p<.05$) ile ise anlamlı düzeyde yüksek pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dışsal motivasyon boyutuna bakıldığında, OYGÖ toplamı ($r=.347$; $p<.05$) ile arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki, OYİMÖ toplamı ($r=.930$; $p<.05$) ile arasında anlamlı yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, içsel motivasyon ($r=.823$; $p<.05$) ve adanmışlık ($r=.719$; $p<.05$) ile ise arasında anlamlı yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yapılan Pearson analizi adanmışlık boyutu yönünden incelendiğinde, adanmışlık boyutu ile OYGÖ toplamı ($r=.490$; $p<.05$) ile arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki, OYİMÖ toplamı ($r=.903$; $p<.05$) ile arasında anlamlı yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, içsel motivasyon ($r=.789$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($r=.719$; $p<.05$) arasında anlamlı yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Okul yöneticilerinin iş motivasyonları ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, Hatay İli Antakya ve Defne ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin iş motivasyonları ve girişimcilik düzeyleri tespit edilmiştir. Sonuçların cinsiyete, öğrenim durumuna, okul türüne, okuldaki öğrenci sayısına, görev türlerine, meslekteki kıdem yılına ve yöneticilikteki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iş motivasyon ve girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve daha önceden yapılmış araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın yöneticilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile adanmışlık ortalamalarının erkek okul yöneticilerinden anlamlı şekilde yüksek olması, literatürdeki çeşitli çalışmalarla da uyumludur.

Eğitim alanındaki çalışmalarda kadın yöneticilerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğu, kurum içindeki görevlerine yönelik daha fazla adanmışlık sergiledikleri belirtilmektedir (Balcı, 2018; Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Özellikle içsel motivasyonun kadın yöneticilerde daha yüksek olmasının sebebi olarak, görev tanımlarının gerektirdiği sorumlulukları yerine getirme konusunda gösterdikleri hassasiyet ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olması gösterilmektedir, ayrıca dışsal motivasyonun yüksek olması, kadınların eğitim kurumlarında daha fazla sosyal destek alarak, takdir edilme ve ödüllendirme mekanizmalarına daha olumlu tepkiler vermesiyle açıklanabilir (Ryan ve Deci, 2000b). Bu bağlamda, kadın okul yöneticilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki yükseklik, eğitim kurumlarında liderlik rolünün etkin biçimde yerine getirilmesine ve örgütsel bağlılık düzeyinin güçlendirilmesine yönelik önemli bir belirleyici olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan, erkek yöneticilerde bu motivasyon türlerinin daha düşük seviyede bulunmasının nedeni, yönetim rollerine daha geleneksel ve rutin olarak yaklaşmaları veya kurumsal destek algılarının kadınlara göre nispeten düşük olabileceği şeklinde açıklanabilir (Robbins ve Judge, 2013). Ancak bazı çalışmalarda yöneticilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet farklarından bağımsız olduğu da ileri sürülmektedir (Gagné ve Deci, 2005). Bu

bağlamda, cinsiyet farklılıklarının kurumsal kültür ve sosyal beklentilerle şekillendiği düşünülmektedir.

Öte yandan, araştırmanın girişimcilik düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu, literatürdeki bazı bulgularla uyumludur. Özellikle eğitim yönetiminde girişimcilik davranışlarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer düzeylerde gerçekleştiği belirtilmektedir (Aydın ve Kepenekçi, 2010). Bu durum, eğitim kurumlarında girişimciliğin cinsiyet temelinde değil, daha çok bireysel yeterlilik, deneyim ve örgütsel koşullar ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Kuratko, 2007).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin öğrenim türüne göre “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği” (OYİMÖ), içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın lisansüstü mezunu yöneticilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile OYİMÖ ortalamalarının lisans mezunu okul yöneticilerinden anlamlı şekilde yüksek olması, literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir.

Lisansüstü eğitim alan yöneticilerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olması, bu kişilerin görevlerinde kendilerini daha yetkin hissetmeleri ve kendi gelişimlerine verdikleri önemle açıklanabilir (Erdem, 2007; Yıldırım, 2015). Bu yöneticilerin eğitim süreçlerinde elde ettikleri bilgi ve beceriler, kurumsal sorumluluklarını yerine getirirken daha etkin ve verimli çalışmalarına imkan sağlamaktadır. Özellikle içsel motivasyonun yüksek olması, yöneticilerin işlerinde başarıya ulaşma arzusu, kişisel tatmin ve kurum içindeki sorumluluklarıyla doğrudan ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2008).

Ayrıca lisansüstü eğitim alan yöneticilerin dışsal motivasyonlarının yüksek olması, mesleki gelişimlerinin kurum içinde daha fazla tanınması ve bunun sonucunda aldıkları sosyal destek ve ödüllerin artması ile ilişkilendirilebilir (Çetin ve Basım, 2010). Yükseköğrenimin sağladığı avantajlar, kurumsal ve sosyal çevrede daha fazla saygı ve kabul görmelerini sağlayarak dışsal motivasyon kaynaklarını artırmaktadır. Böylece lisansüstü eğitim, yöneticilerin iş doyumlarını ve kurumla olan bağlılıklarını da olumlu yönde etkileyebilir (Gagné ve Deci, 2005).

Lisans mezunu okul yöneticilerinde ise motivasyon düzeylerinin daha düşük seviyede olmasının nedeni, yüksek öğrenim düzeyindeki yöneticilere göre kurum içi tanınma ve ödüllendirme fırsatlarının daha sınırlı kalması olabilir (Akın, 2016). Lisans düzeyinde eğitim gören yöneticiler, kurumsal kariyer olanakları ve destek sistemleri açısından daha az fırsata sahip olabilirler. Bu durum hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarının azalmasına yol açarak genel motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir (Robbins ve Judge, 2013).

Bununla birlikte, girişimcilik düzeyleri ve adanmışlık alt boyutu açısından öğrenim türüne göre anlamlı farklılık bulunmaması, girişimcilik davranışlarının ve adanmışlık düzeylerinin öğrenim düzeyinden bağımsız olarak kişisel özellikler ve örgütsel faktörlerle daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hisrich ve Peters, 2002). Girişimcilik ve adanmışlık gibi özelliklerin eğitim düzeyinden ziyade bireysel tutumlar, kişilik özellikleri ve örgütsel kültür gibi değişkenlerle şekillendiği belirtilmektedir (Kuratko, 2007).

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin öğrenim türüne göre farklılaşması, eğitim kurumlarında yönetsel etkinliği artırmak adına yöneticilerin eğitim düzeylerinin önemini vurgulamaktadır. Eğitim kurumlarında lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi, yöneticilerin motivasyonlarının ve iş performanslarının artırılmasında etkili bir strateji olabilir. Gelecekteki araştırmalarda, lisansüstü eğitimin motivasyon ve girişimcilik üzerinde yarattığı etkinin diğer demografik ve örgütsel faktörlerle birlikte incelenmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin görev türüne göre “Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonu Ölçeği” (OYİMÖ), içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın müdür olarak görev yapmakta olan okul yöneticilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Müdür olarak görev yapan okul yöneticilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeyleri ile OYİMÖ ortalamalarının müdür yardımcılarında anlamlı şekilde yüksek olması, eğitim yönetimi literatürü ile uyumludur.

Müdürlerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olması, üstlendikleri sorumluluklar ve yetkilerin daha geniş kapsamlı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Müdür pozisyonunda görev yapan yöneticiler, kurum içi karar alma mekanizmalarında daha fazla söz sahibi oldukları için, görevlerini yerine getirirken kişisel tatmin ve başarı duygularını daha yoğun yaşayabilirler (Baltaş, 2011; Robbins ve Judge, 2013). Ayrıca müdürlerin görevlerinin niteliği gereği kurum içerisinde daha çok saygı ve tanınma elde etmeleri, dışsal motivasyon düzeylerini artırıcı bir faktördür (Yukl, 2013).

Müdür yardımcılarının ise motivasyon düzeylerinin müdürlere göre daha düşük olmasının nedeni, görev tanımlarının daha sınırlı olması ve karar alma süreçlerinde daha az etkin rol üstlenmeleri olabilir (Balcı, 2018). Müdür yardımcılarının görevleri daha çok rutin ve operasyonel işler üzerine yoğunlaştığından, içsel motivasyon kaynaklarının ve iş doyumlarının görece daha düşük olması beklenebilir. Ayrıca müdür yardımcılarının, müdürlere kıyasla daha az sosyal ve maddi ödüllendirme mekanizmalarına sahip olmaları da dışsal motivasyonlarının düşük kalmasına sebep olabilir (Erdem, 2007).

Müdürlerin adanmışlık düzeylerinin yüksek olması, görev sorumluluklarının genişliği ve yönetim pozisyonlarında daha uzun süreli ve stratejik planlama gerektiren roller üstlenmeleriyle açıklanabilir. Müdürlerin kurumsal hedeflere ulaşma ve kurumun başarısını artırma konusundaki yüksek beklentileri, onların işlerine yönelik daha fazla bağlılık geliştirmelerini sağlamaktadır (Bass ve Riggio, 2006).

Öte yandan, okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri açısından görev türüne göre anlamlı farklılık bulunmaması, girişimcilik davranışlarının görev tanımından bağımsız olarak kişisel yetkinlikler ve kurum içi girişimcilik ortamıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hisrich ve Peters, 2002). Bu durum, yöneticilerin girişimcilik becerilerinin yönetim kademesine bağlı olmadığı, daha çok bireysel özelliklerle ilişkili olduğuna dair literatürdeki görüşlerle paralellik göstermektedir (Kuratko, 2007).

Sonuç olarak, müdür pozisyonundaki okul yöneticilerinin motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin müdür yardımcılara göre yüksek çıkması, yöneticilerin görev tanımları ve sorumluluk alanlarının motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin görev yapmakta oldukları okulların türüne göre girişimcilik ve iş motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Okul türünün yöneticilerin motivasyon ve girişimcilik algıları üzerinde etkili olmadığını gösteren bu bulgu, literatürdeki çeşitli araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Eğitim kurumlarındaki yönetim süreçlerinin genel benzerlik göstermesi ve yönetim fonksiyonlarının ortak özelliklere sahip olması nedeniyle, okul türlerinin yöneticilerin görev algılarında farklılık yaratmaması beklenen bir durumdur (Balcı, 2018; Robbins ve Judge, 2013). Bununla birlikte, özel ve devlet okulları arasında finansman, kaynakların dağılımı, yönetsel bağımsızlık ve politika farklılıkları gibi unsurların yönetici motivasyonları üzerinde etkili olabileceği yönünde görüşler de mevcuttur (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Ancak elde edilen bulgular, yönetici motivasyonu ve girişimciliği açısından okul türünün belirleyici bir faktör olmadığına işaret etmektedir.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların öğrenci sayılarına göre motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum, öğrenci sayısının yönetsel tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmalar ile uyumludur; bu çalışmalar öğrenci sayısının yöneticilerin genel görev anlayışını ve iş motivasyonlarını önemli ölçüde değiştirmedığını ortaya koymuştur (Özdemir, 2013). Öğrenci sayısının çok olması, iş yükünü artırabilir ve yöneticilerin sorumluluklarını karmaşık hale getirebilir; ancak bu durumun motivasyon üzerinde doğrudan bir etkisinin olmayabileceği belirtilmektedir (Yıldırım, 2015). Buna karşın,

bazı araştırmalar öğrenci sayısının artmasının yönetici motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini de ileri sürmektedir, çünkü yoğun iş yükü yönetici stresini artırarak motivasyonu düşürebilir (Çetin ve Basım, 2010). Ancak mevcut çalışmadaki bulgular, bu ilişkiye dair anlamlı bir fark ortaya koymamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre girişimcilik ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu, mesleki deneyimin yöneticilerin girişimcilik ve motivasyon algıları üzerinde etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, literatürde mesleki kıdemin motivasyon ve girişimcilik ile ilişkili olmadığını ileri süren çalışmalar ile uyumludur (Erdem, 2007). Mesleki kıdemin, yöneticilerin görevlerini yerine getirme biçimlerini ve iş motivasyonlarını belirgin şekilde değiştirmedeği, yöneticilerin motivasyonlarının bireysel yetkinlikler ve içsel faktörlerle daha yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Hisrich ve Peters, 2002). Ancak bazı araştırmalar kıdem arttıkça yöneticilerin iş deneyimleri nedeniyle daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olabileceğini belirtmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Bu çalışma bulguları ise söz konusu ilişkiyi desteklememiştir.

Bu çalışmada yöneticilik kıdemlerinin okul yöneticilerinin girişimcilik ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, yöneticilik deneyiminin motivasyon ve girişimcilik algıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Yöneticilik süresi arttıkça tecrübe kazanılmakta ve stratejik karar alma yetkinlikleri gelişebilmekte, ancak bu durum doğrudan girişimcilik veya motivasyon düzeylerini yükseltmeyebilir (Kuratko, 2007). Bazı çalışmalar, kıdemli yöneticilerin stratejik ve inovatif kararlar almaya daha yatkın olduğunu belirtse de (Bass ve Riggio, 2006), bu çalışmada elde edilen sonuçlar, kıdemin yöneticilerin girişimcilik ve motivasyon algıları üzerindeki etkisinin çok sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu durum, girişimcilik davranışlarının daha ziyade kişisel özellikler ve kurum içi koşullar ile şekillendiğini düşündürmektedir (Robbins ve Judge, 2013).

Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum, yöneticilerin girişimcilik davranışlarının yüksek motivasyon düzeyleri ile ilişkili olduğunu gösterir ve mevcut literatürdeki çalışmalarla tutarlıdır (Gagné ve Deci, 2005). Özellikle yüksek adanmışlık, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile girişimcilik arasında güçlü bağlar olduğu belirtilmektedir. Adanmışlık ve yüksek içsel motivasyonun yöneticilerin yenilikçi yaklaşımlar sergileme ve kurumsal hedeflere ulaşma konusunda önemli birer itici güç olduğu bilinmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Bunun yanında, dışsal motivasyon kaynakları olarak maddi ve manevi ödüllerin girişimci davranışlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı literatürde yer almaktadır (Yukl, 2013). Diğer yandan bazı

araştırmacılar, girişimcilik davranışlarının kişisel özelliklerle daha gl ilişkili olduğunu savunmakta ve motivasyon türlerinden bağımsız olarak da gelişebileceğini ifade etmektedir (Hisrich ve Peters, 2002). Bu sonuçlar ışığında, okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerini sergilemelerinde motivasyon düzeylerinin belirleyici olduğu, ancak bireysel farklılıkların da girişimci davranışları şekillendiren önemli değişkenler olarak değerlendirilebilir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin iş motivasyonları ve girişimcilik düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı geliştirilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulguları, kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre genel motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kadın yöneticilerin görevlerine daha fazla adanmışlık sergilemeleri ve içsel motivasyonlarının yüksek olması, görevlerini yerine getirme konusunda daha duyarlı ve sorumluluk sahibi olduklarını işaret etmektedir. Ancak cinsiyet faktörünün okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin iş motivasyonu, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri lisans mezunu yöneticilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Lisansüstü eğitimin, yöneticilerin profesyonel yetkinliklerini ve görevleri konusundaki motivasyonlarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ancak lisansüstü eğitimin yöneticilerin girişimcilik düzeyleri ve adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Okul müdürlerinin genel iş motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeylerinin müdür yardımcılarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müdür pozisyonunda olan yöneticilerin görev tanımlarının ve yetki alanlarının genişliği, onların motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak görev türüne göre girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre motivasyon ve girişimcilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Okulların öğrenci sayılarına göre yöneticilerin motivasyon ve girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci sayısının yöneticilerin motivasyon ve girişimcilik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Öğrenci mevcudunun fazla veya az olması, yöneticilerin motivasyon ve girişimcilik algılarını değiştirmemektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre girişimcilik ve iş motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yöneticilerin mesleki deneyimlerinin

artmasının, motivasyon ve girişimcilik konusundaki algıları üzerinde doğrudan etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yöneticilikte kıdem yılı açısından da yöneticilerin motivasyon ve girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yönetici olarak geçirilen süre, motivasyon ve girişimcilik algılarında belirleyici bir faktör değildir.

Araştırmada, girişimcilik düzeyleri ile genel iş motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, yöneticilerin motivasyonlarının girişimcilik davranışlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin iş motivasyonları ile girişimcilik düzeyleri arasında tutarlı ve pozitif bir ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Lisansüstü eğitimin yöneticilerin profesyonel yetkinlik ile motivasyonunu artırdığı göz önünde bulundurularak, okul yöneticilerine yönelik yüksek lisans programlarına erişim desteklenmelidir.
2. Mesleki kıdem ve yönetici olarak geçen süre farklılıklarını dengelemek için, deneyim seviyesi ne olursa olsun tüm yöneticilere eşit fırsatlar sunan mentorluk programları kurulmalıdır.
3. Yöneticilerin iş motivasyonunu canlı tutmak ve girişimcilik davranışlarını teşvik etmek üzere, okullar bazında yenilikçi proje destek birimleri oluşturulmalıdır.
4. Motivasyon ile girişimcilik arasındaki pozitif ilişkiyi güçlendirmek amacıyla, yöneticilere hem motivasyon artırıcı hem de girişimcilik odaklı atölye ve seminerler düzenlenmelidir.
5. Disiplinler arası iş birliğini artırmak adına, okul yöneticilerinin farklı alanlardaki paydaşlarla ortak projeler yürütmesini teşvik edecek politika ve teşvik mekanizmaları oluşturulmalıdır.
6. Sürekli mesleki gelişim çerçevesinde, yöneticilerin hem motivasyon hem de girişimcilik kapasitelerini destekleyecek dijital öğrenme kaynakları ve e-mentorluk uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
7. Üniversite-okul iş birliğiyle yürütülen uygulamalı girişimcilik klinikleri oluşturularak, okul yöneticilerinin akademik danışmanlık eşliğinde yerel problemlere yenilikçi çözümler üretmesi desteklenmelidir.

8. Motivasyon ve girişimciliği ödüllendiren çok boyutlu değerlendirme sistemleri (öz değerlendirme, meslektaş geribildirimi, dış paydaş görüşleri) tasarlanarak, sürekli gelişim odaklı bir geri bildirim kültürü tesis edilmelidir.

9. Gelecekteki çalışmalarda cinsiyet faktörünün yanında kurumsal kültür, görev tanımı ve yöneticilerin bireysel özellikleri gibi değişkenlerin motivasyon ve girişimcilik düzeylerine etkisinin araştırılması yararlı olacaktır.

10. Eğitim kurumlarında müdür yardımcılarının motivasyonlarını artırıcı yönetim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumun kurumsal ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, S. ve Baysal, N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (1. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Adair, J. (2013). *Etkili motivasyon* (S. Uyan, Çev.). Ankara: Babıali Kültür Yayıncılık. (Orijinal baskı tarihi: 2003).
- Ağduman, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zaman motivasyon ve tatminlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum).
- Akar, H. (2020). Sosyal girişimcilik öncülleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(2), 579–593.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1997). İşletme yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
- Akın, U. (2016). Eğitim yönetiminde motivasyon. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkaya, R. ve Çetin, M. (2024). Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 337–366.
- Aksoy, N. (1993). *Ankara ili genel lise müdürlerinin çalışma zamanlarını kullanma biçimleri* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alkış, H. (2008). Üretim işletmeleri açısından işgörenlerin demografik özellikleri ile motivasyon araçlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki. *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 10(2).
- Alkibay, S. ve Seler, T. (1992). Bankacılık ve tıp alanında çalışanlar için Maslow kuramının incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 25(3).
- Alpar, R. (2010). Uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik. Ankara: Detay.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. V. ve Yıldırım, E. (2007). Araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, M. ve White, S. (2011). Resourcing change in small schools. *Australian Journal of Education*, 55(1), 50–61.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.

- Ata, E. (2021). Development and validation of the school administrators' work motivation scale (SAWMS). *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1310-1324.
- Ateş, G. (2005). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi: Hava Kuvvetlerinde bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Kütahya Üniversitesi.
- Ay, F. A. (2006). *İşletmelerde çalışanların motivasyonlarını etkileyen faktörler: Bir alan araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Aydın, İ. ve Kepenekçi, Y. K. (2010). Eğitim yönetimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi* (4. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aykan, E. (2004). Kayseri'de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 213–224.
- Aytaç, Ö. (2005). İktisadi ve sosyal gelişim açısından girişimcilik. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 26, 79–102.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-kültürel bir perspektif. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 139–160.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: Sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101–120.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). Eğitim yönetimi ve denetimi (13. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2011). Ekip çalışması ve liderlik. Remzi Kitabevi.
- Barney, J. B. ve Griffin, R. W. (1992). *The management of organizations*. Houghton Mifflin Company.
- Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W. and Higgins, C.C. (2001) Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19, 43-50.
- Barutçugil, İ. S. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 20–40.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Başar, M., Tosunoğlu, T. ve Demirci, E. (2001). *Girişimcilik ve girişimcinin yol haritası: İş planı*. Eskişehir: Eskişehir Ticaret Odası Yayını.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetmel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrak, C. ve Terzi, Ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bayraktaroğlu, S. (2005). *Girişimcilik ders notları*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Baysal, C. ve Tekaslan, İ. (1998). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın.
- Bekmezci, M., Saygın, M. ve Orçanlı, K. (2021). Girişimci liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve girişimci liderliğin bireysel performansa etkisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 39, 249–274.
- Bell, R. L. ve Martin, J. S. (2012). The relevance of scientific management and equity theory in everyday managerial communication situations. *Journal of Management Policy and Practice*, 13(3), 106-115.
- Bernard, L. (1993). *Yönetici için motivasyon modelleri*. Ankara: Öteki Yayınları Yönetim Dizisi.
- Berzek, M. N. (1982). *İşgörenlerin çalışmaya güdülendirilmelerinde işletmeler açısından en uygun parasal özendirme planlarının seçimi ve bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. Ankara: MEB Milli Eğitim Basımevi.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Birch, D. ve Veroff, J. (1966). *Motivation: A study of action*. Brooks/Cole Publishing Company, Inc.
- Boone, M. M. (1987). *Design and development of a synthetic acoustic antenna for highly directional sound measurements*. Delft: Delft University of Technology.
- Bossert, S. V., Davvyer, D., Brown, B. ve Lee, G. (1982). The instructional management role of principals. *Educational Administration Quarterly*, 82(3), 34–64.
- Bowman, C. (1999). Action-led strategy and managerial self-confidence. *Journal of Managerial Psychology*, 14(7/8), 558–568.
- Boz, H. (2007). *Etnik Türk kökenli girişimciler üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2), 93–111.
- Bozkurt, Ö. Ç. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Brief, A. R. ve Aldag, R. J. (1976). Correlates of the role indices. *Journal of Social Psychology*, (100), 235–244.
- Broberg, T. ve Krull, P. (2010). Where creativity and innovation go to school. *Journal of Corporate Citizenship*, (39), 57–86.
- Bruyat, C. ve Julian, P. A. (2000). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165–180.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (9. baskı). Ankara: Pegem Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T. ve Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *Leadership and Policy in Schools*, 13(2), 181–211.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrka, K. ve Żelazny, R. (2019). Motivation and entrepreneurship: A systematic review of the literature. *Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 8(1), 23–39.
- Caldwell, B. J. ve Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Calp, Ş. (2013). Algılanan akademik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi [Yayımlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, H. (1985). *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*. Ankara: H. Ü. İİBF Yayın No: 12.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim* (3. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim* (6. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (13), 55–69.
- Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Carrell, R. M., Jennings, D. F. ve Heavrin, C. (1997). *Fundamentals of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Celep, C. (1990). *Yönetici davranışının personelin iş başarısındaki rolü ve K-T örneği* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. *Aktif Eğitim*, (2).
- Cerev, G. ve Saylan, B. (2021). Çalışanların demografik özelliklerinin girişimcilik algısına etkisi: Sağlık sektörü çalışanlarına yönelik nicel bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 245–260.
- Chancer, L. S. (2024). Reconsidering Fromm and feminisms, part II: a case for psychosocial compatibilities. *Journal of Psychosocial Studies*, 17(3), 320-329.
- Covin, J. G. ve Slovin, D. P. (1998). The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style. *Journal of Management Studies*, 25(3), 217–231.
- Cox, C. ve Jennings, R. (1995). The foundations of success: The development and characteristics of British entrepreneurs and intrapreneurs. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(7), 4–9.
- Çağlar, A. (2001). *21. yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- Çelik, M. ve Titrek, O. (2013). İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği). *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2010). *Örgütsel psikoloji: Birey ve örgüt*. Nobel Yayınları.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: Bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çiftçi, İ. ve Çakır, V. O. (2023). Algılanan öz-yeterlilik ve kontrol odağının girişimcilik niyetine etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(Özel Sayı 1), 548–561.
- Çöğür, H. Ç. (2010). *İnşaat sektöründe proje yönetiminin kullanabileceği motivasyon araçları* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Dağdeviren Ertaş, B. ve Pekmezci, F. B. (2024). Career motivation and job satisfaction in Türkiye: Mediating role of teacher innovativeness and instructional practice. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 193–207.
- Day, C. ve Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CFBT Education Trust.
- De Keizer, N. (2017). Primary school leaders' innovations in education. *International Journal of Educational Management*, 31(1), 2–16.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, psychological, and environmental* (5th ed.). Routledge.
- Demircan, N. (2000). *Girişimcilik ve girişimcilerin kişilik özellikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gebze YTE Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze/Kocaeli.
- Demirel, E. T. ve Tikici, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin beyin baskınlık analizi ile değerlendirilmesi: İnönü Üniversitesi İ.İ.B.F. işletme bölümü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 221–253.
- Doğan, M. F. ve Çuhadar, C. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerde narsisizm ile iş motivasyonu arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1854–1874.
- Doğan, S. (2001). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Philips & Richard's İnsan ve İş Kaynakları Danışmanlığı.
- Durak, İ. (1998). *İşletmelerde çalışan insanlardan daha fazla yararlanma aracı olarak motivasyon süreci ve bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. ve Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Management Reviews*, 7(4), 207–230.
- Erarslan, A. ve Asmalı, M. (2022). EFL teachers' work tasks motivation towards class preparation, teaching, and evaluation of students. *Acta Educationis Generalis*, 12(1), 1–22.

- Erbatu, G. (2008). *Kültürel boyutları içerisinde girişimcilik eğilimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon. Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68–76.
- Erdem, R. (2007). *Motivasyon ve yönetim* (3. Baskı). Beta Basım Yayım.
- Erdoğan, İ. (2000a). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000b). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1979). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon* (3. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Kitabevi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (Genişletilmiş 7. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (12. baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Erkan, H. (1993). *Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım ve Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eyuboğlu, D. (2007). *Girişimcilik eğitimi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi toplumunda eriyen değerler ve eğitim. *Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Yayınevi.
- Fındıkçı, İ. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Gagné, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Gagné, M. ve Deci, E. L. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (pp. 1-9). Oxford University Press.
- Gilbert, D. (1994). Response. *Compensation & benefits review*. 26(2), 23–25.
- Gökçe, G. (2001). *Davranış bilimleri ders notları*. Editörler: Gökçe, O. ve Atabey, N. A. Konya.
- Gözübüyük, Ş. (2004). *Yönetim hukuku* (20. baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

- Griffin, M. S. (1993). *Instructional leadership behaviours of Catholic secondary school principals* [Doktora tezi]. The University of Connecticut.
- Guastello, S. J. (1995). Facilitative style, individual innovation and emergent leadership in problem-solving groups. *The Journal of Creative Behavior*, 29(4), 225–233.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 201–209.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 531–548.
- Günbay, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumu ve güdülenme*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Güney, S. (2008). *Girişimcilik: Temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürbüz, S. ve Acar, A. (2019). Yönetici motivasyonunun eğitim kurumları üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1301–1318.
- Gür-Erdoğan, D., Özdemir, Ü., Mutugu, E. ve Çolakoğlu Saburlu, Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri ve akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 197–206.
- Gürol, Y. ve Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students. *Education + Training*, 48(1), 25–38.
- Gürsel, M. (1997). *Kuramsal ve uygulamalı okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson education limited*. New Jersey: Upper Saddle River,
- Hallak, R., Brown, G. ve Lindsay, J. N. (2011). The place identity–performance relationship among tourism entrepreneurs: A structural equation modelling analysis. *Tourism Management*, 33(1), 143–154.
- Hallinger, P. ve Bryant, D. A. (2013). Review of research publications on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of three regions. *Oxford Review of Education*, 39(3), 307–328.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54–61.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 155–169.

- Henry, C., Foss, L. ve Ahl, H. (2016). Gender and entrepreneurship research: A review of methodological approaches. *International Small Business Journal*, 34(3), 217-241.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business Review.
- Herzberg, F. (1976). *The managerial choice (1st ed.)*. Dow Jones-Irwin.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). *Okul ve insan hakları. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- Hisrich, R. D. ve Peters, M. P. (1995). *Entrepreneurship: Starting, developing and managing a new enterprise*. The United States of America: Donnelley and Sons Company.
- Hisrich, R. D. ve Peters, M. P. (1998). *Entrepreneurship* (4th ed.). Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Hisrich, R. D. ve Peters, M. P. (2002). *Entrepreneurship* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. ve Shepherd, D. A. (2017). *Entrepreneurship*. McGraw-Hill Education.
- Hornsby, J. S., Kuratko, D. F. ve Zahra, S. A. (2002). Middle managers' perception of the internal environment for corporate entrepreneurship: *Assessing a measurement scale*. *Journal of Business Venturing*, 17(3), 253-273.
- Howes, J. C., Cropanzano, R., Grandey, A. A. ve Mohler, C. J. (2000). Who is supporting whom? Quality team effectiveness and perceived organizational support. *Journal of Quality Management*, (5), 207-223.
- İncir, G. (1984). *Çalışanların motivasyonuna genel bir bakış*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını.
- İraz, R. (2005). *Yaratıcılık ve yenilik bağlamında girişimcilik ve KOBİ'ler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İrmiş, A., Durak, İ. ve Özdemir, L. (2010). *Girişimcilik kültürü: Anadolu girişimciliğinden örnekler*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- İşcan, Ö. F. ve Kaygın, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 443-462.
- Jones, B. ve Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+Training*, 52(1), 7-19.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.

- Kapu, H. (2001). *Orta ve Güneydoğu Anadolu’da yaşayan girişimci/yöneticilerin yaşam ve girişimcilik değerleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaali, A. (2005). *Personelin motivasyonu üzerinde lider yöneticinin rolü* [Dönem Projesi]. Ankara Üniversitesi.
- Karabey, C. N. ve Bingöl, D. (2010). Girişimciliğin başlangıcı olarak fırsat tanımlama. *Yönetim*, 21(67), 9–31.
- Karabulut, A. T. (2009). “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerini ve Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 26 (1), 331-356.
- Karasu, Ş. ve Adıgüzel, M. (2025). Liseli gençlerin girişimcilik eğilimleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 8(17), 28–39.
- Karimi, A., Malekmohamadi, I., Daryani, A. M. ve Rezvanfar, A. (2011). A conceptual model of intrapreneurship in the Iranian agricultural extension organization implications for HRD. *Journal of European Industrial Training*, 35(7), 632–657.
- Katman, H. A. (2010). Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kaufmann, P. J., Welsh, D. H. B. ve Bushmarin, N. V. (1995). Locus of control and entrepreneurship in the Russian Republic. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(1), 43–56.
- Kavi, E. (2011). Çift S modeli boyutuyla örgüt kültürünün motivasyon düzeyine etkisi: Bankacılık ve özel finans kurumlarında karşılaştırmalı bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(54), 117–137.
- Kaya, A. (2007). *Bilim ve iletişim ışığında girişimcilik ve KOBİ yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Kaya, N. ve Arkan, A. F. (2005). Örgütsel faktörlerin şirket girişimciliğinin potansiyel sonuçlarına etkileri: Bilgi teknolojileri ve iletişim sektöründe bir araştırma. *Yönetim*, 16(52), 7–16.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kılınç, A. Ç. (2007). *Sınıf yönetimi*. Karabük: Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Karabük Üniversitesi.
- Kinasih, P. R. (2023). An analysis of Fromm’s five basic needs on Danny Boodman TD Lemon 1900 in The Legend of 1900 Movie. *Surakarta English and Literature Journal*, 6(1), 62-78.4.

- Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği* (12. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Konur, D. Y. (2006). *İşyerlerinde motivasyon teorileri ve uygulamalarına ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Korkmaz, S. (2008). *Hastanelerde doktor, hemşire ve ebelerin motivasyonunu etkileyen faktörler: Bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Köybaşı- Şemin, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 235-247.
- Kringelbach, M. L. ve Berridge, K. C. (2016). Neuroscience of reward, motivation, and drive. *Advances in Motivation and Achievement*, 19, 23-35.
- Kumkale, T. T. (1998). *Türklerde motivasyon: İnsan mühendisliği, insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları.
- Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership Organizational Studies*, 13(4), 1-11.
- Kuratko, D. F. ve Hodgetts, R. M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, process, and practice*. South-Western College Pub.
- Kuşluvan, Z. (1999). *Örgütlerde motivasyonun önemi ve kullanılan motivasyon araçları*. Human.
- Küçük, F. (2007). Çalışanların işe güdülenmesinde Herzberg'in motivasyon-hijyen faktörlerinin önemi: Belediye çalışanlarına yönelik bir uygulama. *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, 44(511).
- Lazaroiu, G. (2015). Employee motivation and job performance. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 14, 97-102.
- Lee, M. T. ve Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.
- Lee, S. ve Peterson, S. (2000). Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness. *Journal of World Business*, 35(4), 401-416.
- Leffler, E. ve Näsström, G. (2014). Entrepreneurial learning and school improvement: A Swedish case. *International Journal of Leadership in Education*, 17(4), 439-454.
- Leithwood, K. ve Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. *National College for School Leadership*.

- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership ve Management*, 40(1), 5–22.
- Leung, A. S.-M., Sun, H. ve Zhang, J. (2018). Principal leadership, teacher collaboration, and student learning in schools: A mediation analysis. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 809–820.
- Levinson, H. (1965). Reciprocity: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, 9, 370–390.
- Low, M. ve Macmillan, I. (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of Management*, 14(2), 139–161.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior* (6th ed.). McGraw-Hill, Inc.
- Macko, A. ve Tyszka, T. (2009). Entrepreneurship and risk taking. *Applied Psychology: An International Review*, 58(3), 469–487.
- Maitland, İ. (1997). *İnsanları motive etmek*. Ankara: İlk Kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Makanjee, C. R., Hartzer, Y. F. ve Uys, I. L. (2006). The effect of perceived organizational support on organizational commitment of diagnostic imaging radiographers. *Radiography*, 12(2), 118–126.
- Marangoz, M. (2008). *Girişimcilik*. Çanakkale: Pozitif Matbaacılık.
- Martin, W. J. ve Willower, D. D. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17, 69–90.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Maslow, A. (1970). *A theory of human motivation*. In V. H. Vroom & E. L. Deci (Eds.), *Management and motivation*. Penguin Books.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co.
- McEwan, E. K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. USA: Scholastic Inc.
- McLaughlin, N. (2019). The coming triumph of the psychosocial perspective: Lessons from the rise, fall and revival of Erich Fromm. *Journal of Psychosocial Studies*, 12(1), 9–22.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mestry, R. (2016). Partnerships with parents in the governance of South African schools. *International Journal of Educational Management*, 19(5), 393–404.
- Mitra, S. ve Ding, C. (2017). The interplay of motivation and entrepreneurial orientation in education. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 287–302.
- Morrison, A. (2000). *Entrepreneurship: What triggers it?* International Thomson Business Press.

- Morrison, A., Rimmington, M. ve Williams, C. (2005). *Entrepreneurship in the hospitality, tourism and leisure industries*. Oxford, UK: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Mueller, S. L. ve Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine-country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51–75.
- Mulford, B. ve Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisations of successful school principalship in Tasmania. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61-82.
- Mumcu, A. Y., Berk, G. A. ve Konuk, H. (2023). Çevrim-içi sosyal sermaye ölçeğini Türkiye’de uyarlama çalışması. *Öneri Dergisi*, 18(60), 543–560.
- Mumcu, A. Y., Çakarel, T. Y. ve Demirbağ, O. (2022). Girişimcinin sosyal sermayesi ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Journal of Research in Business*, 7(2), 563–581.
- Muşlu, G. ve Özdemir, M. Y. (2019). Eğitim yöneticilerinde girişimcilik becerileri: Kavramsal bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 205–220.
- Mutlu, M. K. (1990). Protestan ahlakı ve İslami değerler. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 2, 99–104.
- Müftüoğlu, T. ve Durukan, T. (2004). *Girişimcilik ve KOBİ’ler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Naz, F., Munir, F., Khalid, A. ve Ahmed, I. (2011). Entrepreneurial skills enhance the achievement level of school leaders. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 277–288.
- Newman, L. S. (2024). Of course people can reject democracy: psychological perspectives. *Frontiers in Social Psychology*, 2, 1461701.
- Northcraft, G. B. ve Neale, M. A. (1990). *Organizational behavior: A management challenge*. The Dryden Press.
- Northcraft, G. B., Neale, M. A., Tenbrunsel, A. ve Thomas, M. (1996). Benefits and burdens: Does it really matter what we allocate? *Social Justice Research*, 9, 27–45.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Oktan, M., Kuru, S., Şentürk, S., Çelenk, O. ve Ünal, G. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyon ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen sonuçların içerik analizi. *Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5457–5474.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayın No: 470, Sevinç Matbaası.

- Oral, S. ve Kuşluvan, Z. (1997). Motivasyon konusunda oluşturulan yaklaşımlar ve işletmelerde motivasyonu artırmaya yönelik olarak kullanılan araçlar. *Verimlilik Dergisi*, 1(3), 997–3.
- Öğülmüş, S. (2001). Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43–64.
- Ören, K. ve Bıçkes, M. (2011). Kişilik özelliklerinin girişimcilik potansiyeli üzerindeki etkileri: Nevşehir’deki yüksek öğrenim öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 67–86.
- Özal, P. H. (2009). *Türkiye’de girişimcilik teşvikleri ve yeterliliği: Ankara’da bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özdemir, L. (1998). *Endüstriyel örgütlerdeki yönetsel ilişkilerde liderlik yaklaşımları ve bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2013). Eğitim yönetiminde örgütsel davranış (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). *Motivasyonda kapsam kuramları. Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1999). *Örgütsel davranış* (1. baskı). Eskişehir: Etam Matbaa Tesisleri.
- Özkalp, E. ve Sabuncuoğlu, Z. (1995). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkoç, A. G. ve Çalışkan, N. (2015). The impact of organizational envy on organizational climate created among employees: An application in accommodation enterprises. *International Journal of Business and Management*, 10(1), 40-49.
- Özkul, G. (2007). Kapitalist sistemin sürükleyici aktörleri: Ekonomik teoride girişimciler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 343–366.
- Parıltı, C. (1999). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında kendini gerçekleştirme ihtiyacı. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 4(4), 267–277.
- Pekel, H. N. (2001). *İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi: Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Pervin, L. A. (1980). *Personality: Theory, assessment, and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Popper, M. ve Zakkai, E. (1994). Transactional, charismatic, and transformational leadership: Conditions conducive to their predominance. *Leadership and Organizational Development Journal*, 15(6), 3–7.
- Reid, R. S. ve Adams, J. S. (2001). Human resource management: A survey of practices within family and non-family firms. *Journal of European Industrial Training*, 25(6), 310–320.
- Rhoades, L. ve Eisenberger, R. (2002). *Perceived organizational support: A review of the literature*. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). Pearson Education.
- Robbins, S. ve Coulter, M. (2002). *Management*. New York, NY: Prentice Hall International.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Springer.
- Ryan, T. G. (2016). Equity theory and educational leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 1-13.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji* (4. baskı). Bursa: Alfa Yayınları.
- Sagie, A. ve Elizur, D. (1999). Achievement motive and entrepreneurial orientation: A structural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 20(3), 375-387.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sakarya, S., Kosa, G. ve Namal, B. (2006). Girişimcilik sürecinde fırsat ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Girişimcilik Kongresi*, 25–27 Mayıs 2006, Bişkek. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Salvatore, D. (2005). G-7 ülkelerinde yeni ekonomi ve büyüme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 59–69.

- Sanchez, J. C. (2011). Entrepreneurship: Introduction. *Psicothema*, 23(3), 424–426.
- Saraçoğlu, M., Dıran, C. ve Taşkın, E. (2010). Girişimcilikte yaratıcılığın üç boyutu: Birey, süreç ve ürün. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1–14.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (1998). *Psychology and work today*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schumpeter, J. A. (1954). *History of economic analysis*. New York: Oxford University Press.
- Selen, U. (2016). *Çalışanların iç ve dış motivasyon tekniklerine bakış açılarının değerlendirilmesi: Yerel yönetim örneği* [Doktora Tezi]. Namık Kemal Üniversitesi.
- Sevinç, H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39).
- Shane, S. ve Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217–226.
- Shinn, G. (1997). *Motivasyon mucizesi: The miracle of motivation* (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sile, V. ve Satika, M. (2021). Modern human from the perspective of Erich Fromm. In RSU Research Week 2021: University Teaching and Learning (pp. 24–26).
- Sönmez, F. (1982). *Sosyal psikoloji – Kapsam ve temel sorunlar*. İzmir: Acargil Matbaası.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. In T. Bush, L. Bell ve D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management*. SAGE.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. ve Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103–125.
- Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sutur, A. S. (2012). *Havacılık sektöründe iş ve çalışan niteliğinin çalışanların motivasyon ve iş tatminine etkisi* [Doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11.
- Şam, G. (2013). *Motivasyon faktörlerinin işçi psikolojisi üzerine yansımaları: Tekstil işçileri üzerine bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tabaru-Örnek, G. ve Yel, S. (2022). Çocuklar (8–10 yaş) için girişimcilik niyetleri ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89–109.
- Taştan, S., Doğan, E. ve Kanadlı, S. (2014). Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile örgütsel inovasyon arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 115–128.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23–45.
- Tenney, M. (2022). The 5 leadership styles most commonly utilized. *Business Leadership Today*.
- Thomas, C. ve Vonberg, J. A. (1991). Evaluating principals: New requirements, directions for the '90s. *NASSP Bulletin*, 75(539), 59–64.
- Tikici, M. ve Aksoy, A. (Ed.). (2009). *Girişimcilik ve küçük işletmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Titiz, T. (1999). *Genç girişimcilere öneriler*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Tok, T. N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Top, S. (2006). *Girişimcilik keşif süreci* (1. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tosunoğlu, B. T. (2003). *Girişimcilik ve Türkiye'nin ekonomik gelişme sürecinde girişimciliğin yeri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Society*, 52(1), 46–52.
- Tümgan, C. (2007). *Kamu örgütlerinde motivasyon ve tatmin* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Uluçol, O. (2013). Öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Gölbaşı meslek yüksekokulu örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 349–372.
- Üçüncü, K. (2016). *İş tatmini ve motivasyon*. AVES. 10 Mart 2024 tarihinde <https://aves.ktu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

- Ünal, E. (2018). *Katılma hesaplarının mahiyeti ve hukuki yapısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Wakkee, I., Elfring, T. ve Monaghan, S. (2010). Creating entrepreneurial employees in traditional service sectors: The role of coaching and self-efficacy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 6(1), 1–21.
- Wennekers, S. ve Thurik, R. (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small Business Economics*, 13(1), 27–55.
- Wu, S., Matthews, L. ve Dagher, K. G. (2007). Need for achievement, business goals, and entrepreneurial persistence. *Management Research News*, 30(12), 928–941.
- Yaghoubi, N. M. ve Ahmadi, F. (2010). Factors affecting women entrepreneurship in the industrial section. *European Journal of Social Sciences*, 17(1), 88–95.
- Yetiş, M. A. (2010). *Abraham Maslow: Gereksinimler sıra düzeni, bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. E. ve Ordu, A. (2025). Okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1825–1844.
- Yıldırım, İ. (2015). Eğitim yönetiminde motivasyon teorileri ve uygulamaları. Anı Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2021). Investigation of the relationship between class teachers' motivation and job satisfaction. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 119–131.
- Yılmaz, C. ve Tümkaya, S. (2024). İlkokul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 337–360.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 195–203.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 33–59.
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Zampetakis, L. A., Beldekos, P. ve Moustakis, V. S. (2009). “Day-to-day” entrepreneurship within organisations: The role of trait emotional intelligence and perceived organisational support. *European Management Journal*, 27(3), 165–175.

- Zhao, J. ve Chen, L. (2008). Individualism, collectivism, selected personality traits, and U.S. occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 1–22.
- Zimmerer, T. W. ve Scarborough, N. M. (2005). *Essentials of entrepreneurship and small business management* (4th ed.). New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.





EKLER

Ek 1. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu İzni

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU
---	---

Ek-1

Araştırmanın Başlığı: Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonları ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişki	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	07.11.23
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	10.11.23
Karar tarihi	10.11.23

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyad ve imzaları.

Doç. Dr. Seda SABAH	Başkan	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Melike BAŞ	Üye	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANOĞLU	Üye	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Aslı ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin S.H.M.Y.O
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ	Üye	Eğitim Fakültesi

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: E-32889839-605.01-94035401

10.01.2024

Konu : Nazlı Can KEKEÇ'in Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Amasya Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 21.12.2023 tarihli ve E-47526769-302.08.01-169054 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nazlı Can KEKEÇ'in "**Okul Yöneticilerinin İş Motivasyonları ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması uygulama izin talebi ilgi'de kayıtlı yazıyla istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimine iletilmesi ve "yayınlanmasında sakınca yoktur" yazısını alması, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla**, Ek'te bulunan Araştırma Uygulama İzinleri Komisyon Tutanağı gereğince; 25.12.2023-14.06.2024 tarihleri arasında İlimize bağlı resmi tüm okullarda görev yapan okul yöneticilerine yönelik çalışma yapması ve Ek'te yer alan görüşme/anket formlarının uygulanmasını, olurlarınıza arz ederim.

Recep KAHAN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Selim YİĞİT
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Dr. Harun TÜYSÜZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Örgen Paşa Mahallesi Şehit İsmail
Yıldırım Sokak No:2 31030 Antakya/HATAY
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: stratejigelistirme31@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Günay AKAR (1131)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: hataymem@meb.gov.tr
Faks: 3262276969

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri**OKUL YÖNETİCİSİ İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ İZNİ****YÖNETİCİ GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ İZNİ**

Ek 4. Araştırma Formu

Sayın Okul Yöneticisi,

Aşağıda “okul yöneticileri olarak sizlerin işinize yönelik motivasyon düzeyinizi ve sizin girişimcilik düzeyinizi” ölçmeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Araştırma sonuçları yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple herhangi kimlik bilgisine gerek yoktur. Çalışmaya katkıda bulunmanız için içten ve samimi olarak cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Madde sonlarındaki kutucukların içindeki puanlar ifadelerin size uygunluk derecesini göstermektedir. Maddeler size uygun değilse 1’e doğru kutucukların içini; size uygunsa 5’e doğru kutucukların içini işaretleyiniz. İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nazlı Can Kekeç

TEL:

Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

1-Görevinizi işaretleyiniz. Müdür () Müdür Yardımcısı ()

2-Öğretmenlikteki kıdeminizi işaretleyiniz.

1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 21yıl ve üzeri ()

3- Okul müdürlüğündeki / Müdür yardımcılığındaki kıdeminizi işaretleyiniz.

1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 21 yıl ve üzeri ()

4-Öğrenim durumunuzu işaretleyiniz.

Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

5-Okul türünüzü işaretleyiniz.

Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim () Diğer()

6-Okul öğrenim şeklinizi işaretleyiniz.

Pansiyonlu () Gündüzlü ()

7-Cinsiyetinizi işaretleyiniz.

Kadın () Erkek ()

8-Okul öğrenci sayınızı işaretleyiniz.

0-250 (), 251-500 (), 500 ve üzeri ()

OKUL YÖNETİCİSİ İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (KISALTILMIŞTIR)

Madde size uygunsa, uygunluk dercesine göre 5'e doğru ; değilse 1'e doğru kutucuğun içini (X) şeklinde işaretleyiniz.

MADDELER		TUMUYLE BANA UYGUN DEĞİL ←			TUMUYLE BANA UYGUN →		
1	Yöneticilik bana itibar ve güç kazandırıyor	1	2	3	4	5	
2	Okul yöneticiliği yaparak sosyal ilişkilerimin gelişeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	

YÖNETİCİ GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ (KISALTILMIŞTIR)

		Hiç	Ara Sıra	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Öğretmenlerin daha iyi çalışabilmeleri için fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışırım	1	2	3	4	5

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nazlı Can KEKEÇ

Doğum Yeri:

Öğrenim Bilgisi

Lisans: Amasya Üniversitesi / İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / İngilizce Öğretmenliği

Başlangıç ve Bitiş Tarihi: 2015-2020

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Kekeç, N. C. ve Üstün, A. (2022). Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 7(35), 310-320.
2. Kekeç, N. C. ve Üstün, A. (2021). Kadın aday öğretmenlerin yöneticiler tarafından uğradıkları mobbing davranışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (JOSHAS)*, 7(47), 2480-2491.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Kekeç, N. C. ve Üstün, A. (2021, Eylül). Evli akademisyen kadınların yaşadıkları sorunlar: Amasya Üniversitesi örneği [Tam Metin] Küresel Dünyada Bilim, Kültür ve Akademik Çalışmalar Kongresi, Türkiye, USA. ISCYA Yayıncılık, s. 211-234.
2. Kekeç, N. C. ve Üstün, A. (2021, Eylül). *Aile İçerisinde Kadına Yönelik Şiddetin Önlenmesi Amacıyla Alınan Tedbirler ve Alternatif Çözüm Önerileri* [Tam Metin] Küresel Dünyada Bilim, Kültür ve Akademik Çalışmalar Kongresi, Türkiye, USA. ISCYA Yayıncılık, s. 235-251.